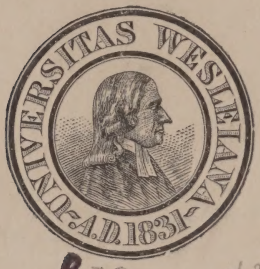
WESLEYAN UNIVERSITY

LIBRARY.



IP V.28

No. 7248 1927

Accession No. 138651

BOUGHT WITH THE INCOME FROM THE

CARNEGIE LIBRARY FUND.

OTTO HARRASSOWITZ
BUCHHANDLUNG
:LEIPZIG:

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie

experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung

28. Jahrg. Nr. 1 LEIPZIG Januar 1927

INHALT

Zur Psychologie der reifenden Jugend. Kritische und methodische Betrachtungen. Von Universitätsprofessor Dr. W. STERN in Hamburg. ::

Religionspsychologische Untersuchungsmethoden im Dienste von Kinderforschung und Pädagogik. Von Universitätsprofessor Dr. A. FISCHER in München. ::

Zur psychologischen Typik des abnormen Kindes. Von Universitätsprofessor Dr. W. PETERS in Jena. ::

Vom „Intelligenzalter" zum Entwicklungsalter. Von Dr. K. PENNING in München. ::

Wirkung des Turnunterrichts auf die geistige Leistungsfähigkeit der Schulkinder. Von Dr. F. HERMSMEIER in Halle a. d. S. ::

Kleine Beiträge und Mitteilungen. Begabungsdifferenzen zwischen dem 9. und 10. Lebensjahr. — Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkunde in Erfurt. — Arbeitsgemeinschaft der Dozenten der Erziehungswissenschaft. — Anstalt für Seelen- und Erziehungswissenschaft in Reichenberg. — Zuwendung der Rockefellerstiftung für die Zwecke der Kinderforschung. — Nachrichten. ::

Schrifttum.

herausgegeben von

O. SCHEIBNER UND W. STERN

unter redaktioneller Mitwirkung von

A. FISCHER

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung (Verlag von QUELLE & MEYER) erscheint im I. Halbjahr 1927 in 6 Heften zum Preise von zusammen M. 6.— und ist durch die Post sowie alle Buchhandlungen zu beziehen. Preis für Einzelhefte M. 1.20. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Prof. O. Scheibner, Leipzig-Gohlis, Ehrensteinstraße 34, zu richten, Besprechungs-Büchersendungen und dgl. an die Verlagsbuchhandlung QUELLE & MEYER, LEIPZIG, Kreuzstraße 14.

Der Bezugspreis ist unaufgefordert einzusenden. 1 Goldmark = $^{10}/_{42}$ Dollar.

Leipzig, Kreuzstr. 14 VERLAG QUELLE & MEYER

Postscheckkonto Leipzig 61617

BÜCHER ÜBER WINTERSPORT

DER EISLÄUFER

Von Dozent A. VIEREGG

2. verb. Aufl. 100 S. mit zahlr. Abbild. im Text u. auf 18 Tafeln. In Leinenband M. 4.—

„Die als Eislauflehrer an der Hochschule für Leibesübungen gesammelten Erfahrungen hat Dozent A. Vieregg in diesem Buch, das eine fühlbare Lücke in der neueren Eislaufliteratur ausfüllt, niedergelegt. Verfasser behandelt nicht nur die Erlernung des Kunstlaufens, sondern er schreibt auch aus dem reichen Schatz seiner Erfahrungen über das, was jeder Eisläufer wissen muß: Wertung, Kleidung, Training usw. Die reich illustrierte Schrift wird Lehrern und Schülern vorzügliche Dienste leisten."

Sport-Rundschau

DER SKILAUF

Von J. KEHLING

81 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. In Leinenband M. 2.60

Dem herrlichen Skisport neue Freunde zu werben ist das vorliegende Bändchen gut geeignet. Es vermittelt in knapper und klarer Form alles Wissenswerte über die Ausrüstung des Skiläufers, über die Technik und die Skitouristik. Ein Anhang bringt sehr nützliche Ratschläge für den Skiläufer als Photograph.

DER RODELSPORT

Von Dr. C. WERNECKE

2. Auflage. 78 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. In Leinenband M. 2.60

Die Schwierigkeit der Bahnverhältnisse mit ihrem bunten Wechsel von Normalschnee, Eis, künstlicher Schneeauflage, Schmelzschnee usw. stellt die höchsten Anforderungen an die Kunst des Rodlers. Auf klare und leichtfaßliche Art führt Verfasser alle Anfänger des Rodelsports in diese Kunst ein, indem er alle alten und neue wissenswerte Momente zusammenfaßt. Auch der erfahrene Sportsmann wird hier manches Neue finden.

VERLAG QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Einbanddecken für den 27. Jahrgang der „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie" sind nunmehr lieferbar. Preis in Ganzleinen M. 2.—

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Diesem Heft liegt ein Angebot der Weingroßkellerei Herrmann & Co. in Trier bei, auf welches noch hiermit besonders hingewiesen sei.

ZEITSCHRIFT FÜR
PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE
EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK UND JUGENDKUNDLICHE FORSCHUNG

HERAUSGEGEBEN VON
O. SCHEIBNER UND **W. STERN**
UNTER REDAKTIONELLER MITWIRKUNG VON
A. FISCHER

XXVIII. JAHRGANG

1927
VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

7
IP
7Z48
V.28 1927
138651

BUCHDRUCKEREI
OSWALD SCHMIDT G. M. B. H.
LEIPZIG

JAN 27 1928

Inhaltsverzeichnis.

A. Abhandlungen.

Seite

Zur Psychologie der reifenden Jugend. Kritische und methodische Betrachtungen. Von Universitätsprofessor Dr. W. Stern in Hamburg 1

Religionspsychologische Untersuchungsmethoden im Dienste von Kinderorschung und Pädagogik. Von Universitätsprofessor Dr. A. Fischer in München 10, 74, 141

Zur psychologischen Typik des abnormen Kindes. Von Universitätsprofessor Dr. W. Peters in Jena 19

Vom „Intelligenzalter" zum Entwicklungsalter. Von Dr. K. Penning in München 36

Wirkung des Turnunterrichts auf die geistige Leistungsfähigkeit der Schulkinder. Von Dr. F. Hermsmeier in Halle 43

Zur Wesensart Pestalozzis. Von Seminardirektor Dr. K. Zeller in Zürich 65

Systematische Dauerbeobachtungen am Jugendlichen über den Verlauf der negativen Phase. Von Dr. Hildegard Hetzer in Wien 80

Psychologisches und Jugendkundliches vom ersten internationalen Kongreß für Sexualwissenschaft. Von Universitätsprofessor Dr. W. Stern in Hamburg 96

Biologische Notwendigkeit und praktische Pädagogik. Von Studienrat Prof. Dr. Joh. Kretschmar in Leipzig 129

Der pädagogische Gehalt früher Kindheitserinnerungen. Eine empirische Untersuchung zur Kleinkindererziehung. Von cand. phil. A. Faulwasser in Leipzig 152, 220

Das Soziogramm der Schulklasse. Von Dr. R. Lochner, Dozent an der Anstalt für Seelen- und Erziehungswissenschaft in Reichenberg i. B. 177

Die erste Auslese an der Klosterschule in Hamburg. Bericht und Kritik. Von Dr. E. Hopf in Hamburg 205

Über den Jugendführer. Von Dr. jur. et phil. V. Winkler-Hermaden in Wien 233

Zur Psychologie der Jugendbewegung. Von Dr. Th. Herrle, Abteilungsleiter im Pädagogischen Seminar an der Universität Leipzig 257

Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung der schriftsprachlichen Darstellung im Schulalter. Von Studienrat Dr. H. Beckmann in Bremen 264

Voruntersuchung über die Auswahl der Unterrichtsstoffe. Von Schulrat P. Reichwaldt in Angerburg i. Pr. 278, 346

Schundliteratur und Schundfilm. Von Amtsgerichtsrat Dr. W. Hoffmann, Professor an der Universität Leipzig 284

Das Interesse. Historischer Teil. Von Dr. G. Lunk in München 305

Pädagogische und medizinische Gedanken über die körperliche Strafe in der Schule. Von Dr. med. E. Liefmann in Freiburg i. B. 331

Über den Begriff der Natur und seine pädagogische Verwendungsweise. Von Dr. Georg Lunk in München 385, 464, 481

Seite

Das Problem der Zwei- und Mehrsprachigkeit und seine Bedeutung für den Unterricht und die Erziehung in deutschen Grenz- und Auslandsschulen. Von Prof. Dr. Wilhelm Henß in Haag 393

Der 10. Kongreß der Gesellschaft für experimentelle Psychologie (Bonn 20.—23. April 1927) in seiner Bedeutung für Kinderpsychologie und Pädagogik. Von Dr. Theodor Valentiner in Bremen 415

Analytische Psychologie als verstehendes und erziehendes Verfahren. Von Privatdozent Dr. Fritz Giese in Stuttgart 433

Die Struktur der Kinderpsyche. Von Prof. Dr. A. A. Grünbaum in Amsterdam 446

Neue Formen des Kindergartens. Von Dr. phil. Rosa Katz in Rostock 490

Kindlicher Ausdruck. Von Kurt Lewin in Berlin-Tempelhof 510

Begrenzung und Sicherung der Erziehungsreform. Von Wilhelm Thormann in Halle a. d. S. 529

Begabungsgruppenbildung von Schulneulingen auf Grund der Zahlauffassung. Von Karl Schieke in Frankfurt a. M. 543

Das Werden kindlicher Frömmigkeit. Von Dr. Theodor Voß in Düsseldorf . . 557

Über den Einfluß der Übung auf das Ergebnis von Testprüfungen. Von Otto Bobertag in Berlin-Steglitz 565

Verfasser-Verzeichnis.

Beckmann, H. 264
Bobertag, O. 565
Faulwasser, A. 152, 220
Fischer, A. 10, 74, 141
Giese, F. 433
Grünbaum, A. A. 446
Henß, W. 393
Hermsmeier, F. 43
Herrle, Th. 257
Hetzer, H. 80
Hoffmann, W. 284
Hopf, E. 205
Katz, R. 490
Kretschmar, J. 129
Lewin, K. 510
Liefmann, E. 331
Lochner, R. 177
Lunk, G. 305, 385, 464, 481
Penning, K. 36
Peters, W. 19
Reichwaldt, P. 278, 346
Schieke, K. 543
Stern, W. 1, 96
Thormann, W. 529
Valentiner, Th. 415
Voß, Th. 557
Winkler-Hermaden, V. 233
Zeller, K. 65

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkunde an der Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt 57
Akademische Lehrerbildung in Hamburg 107
Anstalt für Seelen- und Erziehungswissenschaft in Reichenberg 60
Arbeitsgemeinschaft der Dozenten der Erziehungswissenschaft an den deutschen Hochschulen 58
Ausbildungslehrgänge für orthopädische Turnlehrer in Berlin. Von H. Ortmann in Berlin 572
Begabungsdifferenzen zwischen dem 9. und 10. Lebensjahre 55
Bericht über die Ausstellung „Das junge Deutschland". Von E. Hapke in Berlin 569
Bericht über eine Konferenz forenzisch-psychologischer Sachverständiger 364
Die Ausstellung der deutschen Jugend „Das junge Deutschland" vom 12. August bis 25. September 1927 in Berlin 425
Die Vernehmung Jugendlicher in Strafsachen 297
Eine medizinisch-psychologische Beobachtungsstation. Von Dr. W. Schuwerack in Düsseldorf 422
Einiges zum Problem der psychischen Konstitution. Von Dr. Max Simoneit in Königsberg 473
Erhebungen über die Wirkung von Märchenerzählungen auf Kinder 106
Erziehungsmaßnahmen in der allgemeinen Volksschule 362

Seite
Korrelation zwischen den Lehrlingsleistungen in der Berufsschule und der Werkstatt 371
Krüppelfürsorgegesetz und orthopädisches Schulturnen 372
Leipziger Tagung „Hauserziehung und Schule“ 375
Mütterlichkeit und weibliches Schöpfertum in „individual-psychologischer“ Auffassung 108
Neue Testhefte zur Begabungsprüfung 251
Pädagogische Psychologie in Japan 295
Über die kindes- und bildungspsychologischen Voraussetzungen der Fröbelschen Kleinkinderpädagogik 239
Vom „Verstanden-werden“ 104
Zeichnungen der Schweizer Jugend 367
Zur Frage der Einführung der Antiqua in den ersten Schreibleseunterricht . . . 245
Zur Psychologie der Kindergruppe und der Schulklasse 114
Zur Psychologie des Lehrers 169
Zum Vergleichen der Schülerleistungen von Knaben und Mädchen 300
Zuwendungen der Rockefeller-Stiftung für Zwecke der Kinderforschung 60

Inhalt der Nachrichten.

Seite
Auskunftstelle für Jugendbühnenspiel 377
Ausstellung „Das junge Deutschland“ in Berlin 376
Ausstellung von Leistungen begabter Jugendlicher in Budapest 61
Begründung einer Musikberatungsstelle im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin . . 476
Deutscher Jugendgerichtstag in Wien 428
Ferienarbeitsgemeinschaft in Schloß Michelbach 377
Ferienkursus in Erfurt „Das Jugendalter, sein Wesen und seine Bildsamkeit“ 429
Gedächtnisfeier des 75. Todestages Friedrich Fröbels 377
Geheimrat Prof. Dr. Rudolf Lehmann † 300
Heilpädagogischer Lehrgang vom 17. Oktober 1927 bis 30. März 1928 301
Heilpädagogische Woche in Berlin . 251
Internationale Ausstellung „Musik und Leben der Völker in Frankfurt a. M. 301
IV. Internationale Konferenz des Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung in Locarno 301
4. Internationaler Kongreß für Individualpsychologie 428
VI. Internationaler Kongreß für Kunst und Zeichenunterricht und angewandte Kunst Ende Juli 1928 in Prag 301
Jenaer Akademische Ferienkurse . . 301
3. Kongreß für alkoholfreie Jugenderziehung 476
Kongreß für alkoholfreie Jugenderziehung 429
X. Kongreß für experimentelle Psychologie in Bonn 61
Krüppelmuseum 301
Lehrgang für pädagogische Psychologie 300
12. Lehrgang der Förderung der Jugendpflege in Merseburg 301
Öffentlicher Kongreß „Großstadt und Erziehung“ in Berlin-Schöneberg . 429
Pädagogische Akademie in Frankfurt 251
Pädagogische Amerikafahrt 377
Reklamepsychologische Woche (Barewo) in Barmen 428
Tagung „Großstadt und Erziehung“ 376
Vorträge über Psychologie und Pädagogik während der Jenaer Ferienkurse 377

Schrifttum.

Adler, Alfred, Menschenkenntnis 378
Aichhorn, August, Verwahrloste Jugend 528
Alsberg, Dr. Max, Der Prozeß des Sokrates im Lichte moderner Jurisprudenz und Psychologie 382
Bacher, Georg, Grundlage und Ziel der Heilpädagogik vom Standpunkte der Determinationspsychologie 527
Baudonin, Psychologie der Suggestion und Autosuggestion 176
Blätter für Heilerziehung 480
Busemann, Adolf, Pädagogische Milieukunde 574
Carr, Harvey A., Psychology 575
Carus, C. G., Psyche 378

Seite
Cohn, Willy, Verkäuferinnen 125
Corte, Erna und Corvinius, Lucy, Entwicklungsgehemmte Kinder in Vorbereitungsklasse und Sonderkindergarten 527
Dehnow, Fritz, Jugendbewegung und Sexualleben 382
Descoeudres, Alice, Die Erziehung der anormalen Kinder 122
Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen 61
Eichler, O., Die Wurzeln des Frauenhasses bei Arthur Schopenhauer 304
Elschenbroich, Hans, Systematische Schülerauslese 432
Federn, Dr. P. und Meng, Dr. H., Das psychoanalytische Volksbuch 379
Feudel, Elfriede, Rhythmik 126
Formiggini-Santamaria, Gionale di una madre 477
Fox, Charles, Educational Psychology 62
Fremel, Franz, Nasen- und Halskrankheiten und ihre Beziehungen zur Heilpädagogik 576
Goossens, Dr E., und Weltring, Dr. B., Grundfragen der Kindererholungs- und Heilfürsorge 384
Grünbaum-Sachs, Tiefenpsychologie und Berufsberatung 256
Gutzmann, Übungsbuch für Stotternde 64
Günther, Dorothea, Gymnastische Grundübungen nach System Mensendieck . . . 125
Günther, D., Rhythmische Grundübungen 384
Haller, Adolf, Heinrich Pestalozzi 121
Herzberg, A., Zur Psychologie der Philosophie und der Philosophen 302
Hische, W., Das Eignungsprinzip 125
Hische, W., Von der Grundschule zur höheren Schule 125, 175
Hoffmann, Hermann, Das Problem des Charakteraufbaus 119
Horrix, Hermann, Begriffsbildung und Gedankenausdruck in der Hilfsschule . . 527
Huch, R., Die beiden Ritterhelm 381
Huch, R., Hans der Träumer 381
Hylla, Erich, Testprüfungen der Intelligenz 576
Individualpsychologie und Pädagogik 122
Isserlin, Max, Psychotherapie 63
Jahrbuch der Charakterologie 430
Jung, C. G., Das Unbewußte im normalen und kranken Seelenleben 302
Jung, C. G., Psychologische Typen 117
Keilhacker, Martin, Jugendpflege und Jugendbewegung in München von den Befreiungskriegen bis zur Gegenwart 255
Klages, Ludwig, Vom Wesen des Bewußtseins 430
Kohlmeyer, Otto, Vom Unbewußten und seiner unterrichtlich-erziehlichen Bedeutung 480
Konzelmann, Max, Pestalozzi 120
Kramer, Franz, Die Willenskrankheiten und ihre Therapie 527
Kronfeld, Arthur, Psychotherapie 63
L'année psychologique 128
Lazar, Erwin, Medizinische Grundlagen der Heilpädagogik 528
Lessing, Th., Prinzipien der Charakterologie 118
Lietzmann, W., Über die Beurteilung der Leistungen in der Schule 176
Lochner, Rudolf, Deskriptive Pädagogik 430
Lucka, E., Am Sternbrunnen 381
Martin, R., Anthropometrie 125
Meng und Schneider, Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 379
Menzler, Dora, Die Schönheit deines Körpers 383
Montessori, Dr. Maria, Montessori-Erziehung für Schulkinder 303
Nöll, Heinrich, Intentionalität, Reaktivität und Schwachsinn 527
Oppenheim, Dr. D. E, Dichtung und Menschenkenntnis 127
Pauli, Richard, Einführung in die experimentelle Psychologie 251
Pestalozzi-Stätten, zwanzig Original-Lithographien von Otto Baumberger 121
Pestalozzis Werk. Eine Auswahl aus seinen Schriften in 3 Bänden 120
Pikler, J., Theorie des Gedächtnisses 175
Prinzhorn, H., Bildnerei der Gefangenen 381
Reinhart, J., Heinrich Pestalozzi 64
Rossolimo, G. J., Das psychologische Profil und andere experimentell-psychologische, individuale und kollektive Methoden zur Prüfung der Psychomechanik bei Erwachsenen und Kindern 118, 122

Seite
Sachtleben, F., Aufklärungsarbeit in Schulbesprechungen und Elternabenden . . 384
Saudeck, R., Wissenschaftliche Graphologie 254
Schneider, F. J., Der expressive Mensch und die deutsche Lyrik der Gegenwart 380
Scott, Miriam Finn, Mehr Verständnis für dein Kind 384
Siemsen, Anna, Beruf und Erziehung 123
Simoneit, Max, Die psychische Konstitution der Person 118
Skubich, Gerhard, Untersuchungen über den berufsschulpflichtigen Nachwuchs . 303
Thöne, J. S., Menschen, wie sie sind 117
Vogelhuber, Oskar, Geschichte der neueren Pädagogik in Leitlinien 384
Vorländer, Karl, Geschichte der Philosophie 429
Wallon, Henri, L'enfant turbulent 526
Wanke, Georg, Psychoanalyse 126
Wanke, Georg, Psychoanalyse 480
Wreschner, Arthur, Angewandte Psychologie 121
Zulliger, Hans, Unbewußtes Seelenleben 378
Zur Reform des Sexualstrafrechts 382

* *
*

Zur Psychologie der reifenden Jugend.

Kritische und methodische Betrachtungen.

Von William Stern.

Vorbemerkung. Die folgenden Betrachtungen sind entnommen aus der bereits 1925 niedergeschriebenen Einleitung zu einem geplanten Buch über Psychologie der reifenden Jugend.

Die erste Betrachtung nimmt kritisch Stellung zu der Bewegung, die sich an Sprangers bekanntes Werk über Psychologie des Jugendalters anschließt. Wenn Spranger auch in jüngster Zeit — vgl. seinen Groninger Kongreßvortrag und seine Berliner Akademieschrift „Zur Frage nach der Einheit der Psychologie" — den Dualismus der beiden Psychologien weit weniger schroff vertritt als früher, so bleibt doch als (sicherlich unbeabsichtigte) Nachwirkung seiner Bücher bestehen, daß weite Kreise glauben, die neue geisteswissenschaftliche Psychologie mache die Beschäftigung mit alledem überflüssig, was die (sog. „naturwissenschaftliche") Psychologie bisher geleistet habe. Hiermit beschäftigt sich Teil I.

In der zweiten Betrachtuug werden gewisse methodische Richtlinien für die jugendpsychologische Spezialarbeit gezogen.

I.

Es sei hier der Gegensatz besprochen, der neuerdings durch die Gegenüberstellung einer naturwissenschaftlichen und einer geisteswissenschaftlichen Psychologie auch in die Jugendkunde hineingetragen worden ist.

Vielleicht ist gerade die Jugendpsychologie dasjenige Gebiet, auf dem dieser Gegensatz zum Austrag — und wie man hoffen darf, zur Überwindung — kommen muß. Denn der Jugendliche ist, wie überall so auch hier, ein Übergangswesen; er steht zwischen der Naturverflochtenheit des Kindes und der Kulturzugehörigkeit des Erwachsenen. Gewiß hat auch schon das Kind irgendwie mit der Kultur zu tun, unter deren Einwirkung es vom ersten Lebenstage an steht; aber es lebt, wie es Spranger einmal ausdrückt, „durch die Kultur hindurch sein eigenes naturhaft gebundenes Dasein". (S. 50.) Der jugendliche Mensch aber beginnt sich aktiv zur Kultur zu stellen, in ihrer Bewältigung den Sinn seines Werdens zu sehen und von ihr in seiner Entwicklung entscheidend beeinflußt zu werden. Aber zugleich ist er doch noch im hohen Maße Naturwesen; die allgemeinen natürlichen Übergangstatsachen, wie sie namentlich in der sexuellen Entwicklung hervortreten, sind doch so stark, daß sie ständig die noch nicht gesicherten kulturellen Sinnbeziehungen durchbrechen oder sich mit ihnen in kompliziertester Weise verquicken. Daraus ergibt sich, daß weder eine rein naturwissenschaftlich orientierte noch eine rein kulturwissenschaftlich gerichtete Psychologie für sich allein das Problem der jugendlichen Psyche bewältigen kann. Jene wird dazu neigen, das

ganze Bild zu sexualisieren, diese, es zu idealisieren. Jene glaubt die Pubertät als ein allgemein menschliches Naturphänomen ansehen zu können, dessen Gesetzmäßigkeiten, auf elementar biologische Bedingungen zurückgehend, über Zeit und Ort erhaben sind; für diese wird die Jugendzeit fast ganz zu einer historischen Erscheinung, d. h. zu der Lebensepoche, in der sich Menschen einer bestimmten Zeit in spezifischer Weise zu dem Sinngehalt ihrer Kultur hin entwickeln. Wenn man etwa die Werke von Ziehen und Spranger über die jugendliche Psyche vergleicht — zwei Bücher, die überhaupt kaum mehr etwas mit einander gemein haben —, tritt dieser Gegensatz scharf zutage.

Da nun die Kulturverbundenheit — und damit die Differenzierung durch Kultur — mit steigendem Alter zunimmt, so ergibt sich, daß eine allgemeine Psychologie des Jugendlichen viel weniger möglich ist, als etwa eine allgemeine Psychologie des Kindes. Und wenn man — wie z. B. Ziehen — sich in der Darstellung beschränkt auf die generellen Entwicklungstatsachen naturwissenschaftlicher Art, so wird das Bild äußerst dürftig. Wenn man aber andererseits, wie es Spranger versucht, den heranreifenden Menschen ganz in die Spezifizität seiner besonderen Kultur eingebettet sieht, so kann leicht das allgemein Puberale — das es doch fraglos gibt — und zugleich das körperlich Elementare, Nichtkulturbezogene dieser Epoche zu kurz kommen.

Aber ist denn überhaupt diese Doppeltheit psychologischer Betrachtungsweisen eine solche, die man als endgültige hinnehmen müßte? Ist nicht vielleicht die Trennung zwischen einer naturwissenschaftlichen oder erklärenden Psychologie hier, einer geisteswissenschaftlichen oder verstehenden dort, für viele nur ein Schutzwall, hinter den man sich begibt, um sich um die Gesichtspunkte der anderen Seite nicht kümmern zu müssen und deren Methoden nicht beherrschen zu brauchen? Mir scheint, daß gerade die Jugendkunde besonders dazu auffordert, über jenen Dualismus hinauszukommen. Ich versuche es durch Anwendung des personalistischen Gesichtspunktes. Die Jugendzeit ist eine Phase in der Entwicklung der Person, in der Entwicklung zur Persönlichkeit. „Person" aber ist ein in sich sinnvolles Ganzes, innerhalb dessen sich alle Elemente und Momente gegenseitig tragen und bedingen, eine urtümliche Einheit, die nie als ein bloßes Mosaik von körperlichen Funktionen und seelischen Erlebnissen beschrieben werden kann. Und „Persönlichkeit" ist eine solche Einheit dann, wenn sie ihre Beziehung zu objektiv sinnvollen Werten sich so zu eigen gemacht hat, daß auch diese in ihre einheitliche Selbstbestimmung einverleibt („introzipiert") worden sind.

Diese Bestimmung (über die alles Nähere in meinen philosophischen Büchern nachgelesen werden muß[1]) faßt sowohl die Beziehung zur „Natur" wie zur „Kultur" in sich. Freilich auch als „Naturwesen" ist nach dieser

[1] Insbesondere in der Wertphilosophie 1924.

Auffassung der Mensch nicht ein bloßes Summationsphänomen, so daß man nur die einzelnen Bestandteile und Funktionen zu beschreiben brauchte, um das Bild des ganzen Menschen zu erhalten. Und auch dies ist nach personalistischer Auffassung ausgeschlossen, daß eine einzelne Teilfunktion — und sei es auch eine so wichtige wie etwa die Sexualität — als die allein bestimmende, alles andere dagegen als von dieser bestimmt anzusehen wäre. Sondern der Mensch ist unitas multiplex im schärfsten Sinne des Wortes: Jeder Einzelbestandteil der Vielfalt ist dem einheitlichen Lebenssinne eingeordnet und empfängt von diesem seine Bedeutung. Im Dienst und als Ausdruck des Lebenssinnes wird auch die Scheidung zwischen den körperlichen und den seelischen Momenten der Persönlichkeit zu einer sekundären; es gibt zahllose personale Verhaltungsweisen und Funktionen, bei denen die Auseinanderhaltung des physischen und des psychischen Anteils eine Künstelei oder geradezu eine Sinnlosigkeit wird, die „psychophysisch neutral" sind.

Faßt man so die „Natur" des Menschen auf, dann gehört auch seine Beziehung zur „Kultur" nun nicht mehr einer anderen Dimension an, sondern ist nur eine Ausweitung dieser personalen Einheit. Denn der „Sinn" der eigenen Lebendigkeit erfährt erst seine Erfüllung dadurch, daß zu den objektiven Sinnsphären, in die sich die Person hineingesetzt findet, sinnvoll Stellung genommen wird. Kulturell sein gehört eben zur Natur des Menschen! Und umgekehrt: die naturhafte Grundlage der eigenen Lebendigkeit ist bestimmend für die Art, wie der Mensch sich „kultiviert".

Auch der methodische Gegensatz wird durch eine solche Auffassung behoben. Spranger scheidet das von ihm geübte „verstehende" Verfahren, von dem „erklärenden". Er kann aber zwischen diesen beiden Verfahrungsweisen nur dadurch eine Unvereinbarkeit behaupten, daß er das „Erklären" als mechanistisches auffaßt (als Zurückführen auf Gesetze äußeren Aufeinanderfolgens) und daß er das „Verstehen" nur auf geistige Zusammenhänge beschränkt („Verstehen heißt: geistige Zusammenhänge als sinnvoll auffassen"). Wenn man aber personalistisch denkt, so ist irgendetwas, was an einem Menschen vorhanden ist oder geschieht, nur dann „erklärt" wenn gezeigt wird, wie aus der Konvergenz eines Einzelgeschehens mit der einheitlichen zielstrebigen Aktivität der Person dies Ergebnis hervorspringen mußte. In jeder wahren Erklärung ist daher die Sinn- und Zweckeinheit der Person selbst als Faktor enthalten. „Verstanden" ist dagegen etwas, was am Menschen vorhanden ist oder geschieht, dann, wenn erfaßt wird, welche Bedeutung es als Teilsinn im gesamten Sinnzusammenhang der Person hat. Mit anderen Worten: Das Erklären geht auf das Zustandekommen, das Verstehen auf die Bedeutung eines Zustandes oder Vorgangs, einer Eigenschaft oder Leistung des Menschen. Wir erklären etwa irgendein Verhalten eines Jugendlichen aus der Art, wie

gerade dieser so und so beschaffene Mensch in dieser und dieser Phase seines Werdens auf bestimmte äußere Eindrücke oder innere Erlebnisse reagieren mußte. Wir verstehen dies Verhalten als sinnhaftes Moment innerhalb der Sinnstruktur dieser Persönlichkeit. Beide Erkenntnisformen schließen sich nicht nur nicht aus, sondern gehören notwendig zusammen.

Freilich darf man dann das „Verstehen" nicht nur auf geistige Zusammenhänge beschränken. Gewiß hat Spranger recht, wenn er sagt: Wir verstehen nur „sinnvolle" Gebilde. Aber sinnvoll ist nicht nur das Geistige. Irgend eine Handlung eines Menschen hat zweifellos einen „Sinn" und kann deshalb „verstanden" werden; aber ihre Sinneinheit haftet nicht allein an dem geistigen Ziel, sondern an dem Gesamtprozeß des Zielstrebens, in welchem psychisches Erleben und physische Tat, Veränderung der materiellen Welt und Erzielung eines geistigen Erfolgs unscheidbar verschmolzen sind. Oder wählen wir andere Beispiele: der tiefe „Sinn", der im kindischen Spiel liegt, oder der eigentliche „Sinn" der Reifung der Sexualfunktion — alles dies ist dem Verstehen zugänglich, ja all dies hat nicht nur mit der Vitalsphäre des Menschen, sondern auch mit seinen kulturellen Sinnbeziehungen wesentliches zu tun — ohne daß es sich in „geistigen" Zusammenhängen erschöpfte. Kurz: „verstehbar" ist alles Sein und Geschehen, das sich an Personen zeigt oder das auf Personen bezogen ist, weil und soweit es ein Sinnmoment in einem Sinnganzen darstellt. Damit ist sowohl das Natur- wie das Kulturleben des Menschen dem Verstehen zugänglich, ebenso wie beides der Erklärung zugänglich ist; und da wir bei allen Tatsachenwissenschaften — zu denen natürlich die Jugendpsychologie gehört — sowohl nach dem Zustandekommen der Tatbestände, wie nach ihrer Bedeutung fragen müssen, muß Erklärung und Verständnis stets Hand in Hand gehen.

Aber die Tatsachen müssen da sein, die wir erklären und verstehen sollen; und wir müssen sie kennen. Auch hier gilt es, die rechte Mitte zu halten. Daß es in der modernen Psychologie einen geistlosen Kult der bloßen Tatsächelei gibt, der im Ansammeln von Experimentalergebnissen, im Ausfüllen von Fragebogen, in Berechnungen statistischer Häufigkeiten und Korrelationen, in psychophysischen Messungen usw. aufgeht, soll nicht bestritten werden; und ihm soll wahrlich nicht das Wort geredet werden. Aber gerade auf dem Gebiet der Jugendpsychologie sind die Auswüchse dieser Bestrebungen noch nicht allzu spürbar; im Gegenteil: es liegt hier zur Zeit noch ein empfindlicher Mangel an gesichertem, wissenschaftlich brauchbarem Tatsachenmaterial vor. Und darum sollten wir uns gerade hier davor hüten, solche empirische Kleinarbeit als überflüssig oder nebensächlich abzuweisen und uns mit dem zu begnügen, was die Alltagserfahrungen und eine gewisse Intuition über die Jugend historischer Persönlichkeiten an Einblicken in Pubertätserscheinungen vermittelt.

Es ist nicht zu verkennen, daß die verstehende Psychologie hierzu neigt. Und wenn bei einem Geist hohen Ranges die Feinheit der Intuition und die Durchleuchtung des intuitiv Geschauten mit kulturphilosophischen Gesichtspunkten einen Ersatz für die fehlende Breite und Festigkeit der empirischen Basis zu bieten scheint, so liegt doch für diejenigen, die mit geringerem Geist auf diesem Wege nachzufolgen suchen, die Gefahr einer Verflachung und eines selbstzufriedenen Verharrens in einem bequemen hochgestimmten Schematismus nicht fern.

Gerade wenn man die verstehende Psychologie als eine nahe Verwandte der Geisteswissenschaften auffaßt, muß sich eine durchaus positive Stellung zu einer gründlichen Tatsachenforschung ergeben. Denn auch für die Geisteswissenschaften bildet die Herausstellung der großen Sinnzusammenhänge, die ein Wertgebiet beherrschen, nur die Vorbereitung für die Facharbeit selber; diese besteht darin, die Tatsachen jenes Kulturgebietes nun unter den Gesichtspunkten jener Sinnbeziehungen zu erklären, zu ordnen, zu akzentuieren und zu deuten. Und auch hier darf sich der Forscher nicht begnügen mit den Tatsachen, wie sie die gewöhnliche Erfahrung oder die Intuition zeigt, er muß strenge Methoden der Materialbeschaffung erarbeiten und Sicherungen anwenden, und er darf auch hier Kleinarbeit nicht scheuen.

Fassen wir die verstehende Psychologie, wie sie in großem Wurfe das Sprangersche Buch zeigt, als solche vorbereitende Arbeit für die Jugendkunde auf, dann wird sie uns große Dienste leisten; aber wir dürfen keineswegs bei ihr stehenbleiben. Sie liefert uns gewisse Kategorien, mit denen wir verstehen, aber noch nicht das, was wir verstehen wollen und sollen. Es sind schon heut zahlreiche Tatsächlichkeiten des Jugendlebens bekannt, die durch das weitmaschige Netz jener Kategorien hindurchfallen; und ihre Zahl wird sich vervielfältigen, wenn wir erst mit den geeigneten Methoden psychologischer Tatsachenforschung an dies bisher vernachlässigte Gebiet herangehen. Und zwar handelt es sich dabei zum Teil sicherlich um sehr relevante Tatsachen, d. h. solche, die auf den Sinn jugendlicher Entwicklung neues Licht werfen, welche wesentliche Differenzierungen und Abbiegungen jenes Entwicklungssinnes betreffen — und die weder aus der Alltagserfahrung, noch aus den Überlieferungen über die Jugend historischer Persönlichkeiten, noch aus der Konstruktion von Idealtypen abgeleitet werden können. Auch die Abhängigkeitsbeziehungen gewisser Tatsachengruppen müssen wir genau kennenlernen, um jene Entwicklungsphase zu verstehen; wir müssen die Bedeutung des Geschlechts, der sozialen Schichtung, der Körperkonstitution, des Berufs, der Umwelt, der Rasse für unseren Gegenstand untersuchen — was wiederum nicht mit Hilfe von Gelegenheitsbeobachtungen und von historischen Einzelfällen möglich ist, sondern exakte, vergleichende Forschung verlangt.

II.

Es ist nicht zu vermeiden — und es besteht auch kein Grund, es zu vermeiden —, daß hierbei die Methoden der sog. naturwissenschaftlich gerichteten oder erklärenden Psychologie zur Anwendung kommen müssen. Aber freilich, es kommt auf die Art ihrer Anwendung an. Wir können nicht einfach die uns geläufigen Verfahrungsweisen, die entweder auf den Erwachsenen hin oder auf das Kind hin orientiert sind, auf den Jugendlichen übertragen; der besondere Gegenstand fordert eben eine besondere Wahl und Gestaltung der Mittel, mit dem wir ihn zu erkennen suchen.

Zwei Hauptgesichtspunkte müssen diese Methodik beherrrschen: die Einbeziehung der Spontaneität und die Anwendung von Deutungen. Beide konnten dem Jugendforscher erst dadurch bewußt werden, daß er bereits gewisse Besonderheiten der Jugendpsyche allmählich zu durchschauen begann. Der jugendliche Mensch ist nicht mehr in demselben Sinn rezeptiv und reaktiv wie das Kind; er tendiert auf ein Handeln aus sich heraus, auf eigenes Stellungnehmen, Wählen, Entscheiden. Deshalb gehen solche Methoden, welche diesen Zug der Spontaneität nicht zu ihrem Rechte kommen lassen, leicht an Wesentlichem vorbei, etwa experimentelle Aufgaben, die von vornherein nur eine einzige Art des Reagierens verlangen. Gewiß müssen wir auch wissen, wie diese Altersstufe auf bestimmte, von außen gesetzte Anforderungen re-agiert (man denke etwa an Intelligenz- und Eignungs-Untersuchungen); aber auch dann sollte das Verfahren mindestens einen begrenzten Spielraum gestatten, innerhalb dessen dem Jugendlichen eine spontane (wenn auch unbewußte) Auslese des ihm adäquaten Verhaltens möglich ist. Je mehr die experimentellen Anordnungen diese „Spontaneität innerhalb der Reaktivität“ [1] treffen, um so tiefere Einblicke gewähren sie in die Wesenheit des Jugendlichen — um so schwieriger ist freilich die Vergleichung der Ergebnisse bei verschiedenen Versuchspersonen. Als Beispiel sei die Stellung bestimmter Aufsatzthemen genannt, die je nach der Instruktion bald größere Gebundenheit, bald größere Freiheit für die Bearbeitung darbieten. Unmittelbar an die Spontaneität appellieren diejenigen Methoden, welche ausdrücklich eine eigene Wahl- und Entscheidungs-Handlung, z. B. eine Bewertung, ein Bevorzugungs- oder Ablehnungsurteil verlangen. Was man wähle, ist hier bereits freigegeben; freilich, daß man wähle und ob man überhaupt wählen solle, ist nicht ins eigene Belieben gestellt und kann unter Umständen als einengende Bindung wirken. Hierher gehören die Erhebungen über Ideale und Interessen, über moralische, religiöse, berufliche Stellungnahmen usw.

Am meisten entfernen wir uns von den — die Spontaneität einschränkenden — Bedingungen des Experiments dann, wenn wir nicht selbst absichtlich bestimmte Kundgaben der jugendlichen Seele hervorrufen, sondern solche, die ohne unser Zutun erfolgt sind, verwerten.

[1] Vgl.: „Menschl. Persönlichkeit“, S. 141 ff.

Diese gliedern sich in „Verhaltungsweisen“ und „Erzeugnisse“.

Verhaltungsweisen. Mag auch der junge Mensch sein Seelenleben der Außenwelt zu verschließen suchen — was er tut und treibt, wie er sich trägt und benimmt, ist der Beobachtung zugänglich und — wenn auch mit Schwierigkeiten — psychologisch interpretierbar. Haus, Schule und Beruf, Geselligkeit und öffentliches Leben zeigen uns junge Menschen in tausenderlei Wandlungen; daneben stehen die dunkleren Bilder, die uns der Gerichtssaal, das Gefängnis, die Fürsorgeanstalt, das Psychopathenheim enthüllt. Die bei diesen Gelegenheiten zu machenden Beobachtungen können dadurch des bloßen Zufallscharakters entkleidet werden, daß sie unter bestimmte Gesichtspunkte gestellt, durch Beobachtungsanweisungen systematisiert und durch Wiederholung und Sammlung vervielfältigt werden. Wo die Verhaltungsweisen kollektiv werden, können sich Gesetzlichkeiten herausstellen, die unter Umständen auch zahlenmäßig ausdrückbar sind: Moralstatistik, Kriminalstatistik, Berufsstatistik werden zu Hilfsmitteln jugendpsychologischer Erkenntnis.

Aber das Tun des Menschen kann sich auch niederschlagen in Erzeugnissen, die nun, vom Urheber abgelöst, selbständige Existenz gewinnen, aber doch ständig auf ihn zurückweisen und sein Wesen verraten. Hier nähert sich die jugendpsychologische Methodik der der Geisteswissenschaften; denn auch wir haben es nun mit Hervorbringung literarischer, zeichnerischer, technischer Art, mit Dokumenten sozialer Institutionen (z. B. Vereinsakten, Gerichtsakten) usw. zu tun. Aber wir werden unser Material viel unmittelbarer psychologisch auszuwerten vermögen als etwa die Geisteswissenschaftler das ihrige. Den geisteswissenschaftlich relevanten Erzeugnissen haftet nämlich eine objektive Wertbeziehung an, die ihre primäre Bedeutung ausmacht, und aus der der Anteil der Urheberpsyche immer nur mit Schwierigkeit herauszulösen ist. Ja, es erscheinen Betrachtungen, die an einem Werke der Kunst oder einer soziologischen Schöpfung nur die Beziehung auf das schaffende Subjekt beachten (wie es z. B. psychoanalytische Deutungen anstreben) als Vergewaltigungen und künstliche Zerreißungen des einheitlichen Sinnes. Ganz anders bei den Erzeugnissen der Pubertätszeit. Wohl tendieren diese auch bereits großenteils auf einen objektiven Sinn (sie wollen etwa „Kunstwerke“ oder „Reformbünde“ sein) — aber es bleibt fast immer bei der bloßen Tendenz, die nun gerade als Subjektsfunktion rein hervortritt und so die seelische Struktur eben des Subjekts offenbart. Auch hier gibt es noch Abstufungen größerer und geringerer Subjektivität und damit Spontaneität: während etwa das „Drama“ eines Jugendlichen, gerade weil es ein Kunstwerk sein will, sich unter gewisse Bindungen gegebener Formen stellt, sind Tagebücher und verwandte Aufzeichnungen, fast ganz frei von äußeren Zwangsbedingungen. Sie stehen auf der obersten Sprosse der Spontaneitätsleiter; dies

ist der Grund, der sie beim Jugendlichen so beliebt macht, und der sie zum besonders wertvollen Material für den Jugendforscher stempelt.

Bezog sich alles bisher Gesagte auf die Beschaffung des Rohmaterials, so muß der zweite methodische Schritt darin bestehen, diese Stoffmassen in wirklich jugendpsychologische Einsicht zu verwandeln. Hierzu bedürfen wir eines Verfahrens, das sich in der Psychologie erst allmählich sein Recht erkämpfen muß, der Deutung.

Deutung ist dort notwendig, wo die eigentliche Be-deutung eines Tatbestandes nicht in ihm selber liegt, sondern wo er hindeutet auf etwas anderes, tiefer Liegendes, nicht unmittelbar Erfahrbares. Früher kannte die Psychologie eigentlich nur die „psychologische Deutung": das heißt physische Tatbestände, wie Handlungen, Sprachäußerungen, Ausdrucksbewegungen wurden als Zeichen von psychischen Phänomenen (Vorstellungen, Gefühlen, Wünschen usw.) aufgefaßt. Es ist nun sehr merkwürdig, daß einige neue Strömungen der Psychologie, so verschieden sie sonst sind, darin übereinstimmen, daß sie über die psychologische Deutung zu einer „personalen Deutung" weitergehen. Personalistik, verstehende Psychologie, Charakterologie, Psychoanalyse halten nicht nur die physischen Tatbestände, sondern auch die psychischen Phänomene selbst für deutungsbedürftig und deutungsfähig; diese wie jene weisen auf einen tieferen Sinn hin, den es zu erfassen gilt. Dieser tiefere Sinn ist — nach personalistischer Auffassung — verankert in der Wesenseinheit der Persönlichkeit selbst. Die Grundeigenschaften, Entwicklungsrichtungen und objektiven Sinnbezüge, welche dieses Wesen der Persönlichkeit bestimmen, machen sich sowohl in den Handlungen wie in den Bewußtseinsinhalten des Menschen geltend, aber nicht immer geradlinig und adäquat. Die Oberflächenbedeutung etwa, die einer sprachlichen Äußerung, einer Zweckhandlung, einem Gedanken, einem Wunsch zukommt, ist nicht immer identisch mit dem Sinne, der dieser Funktion für die Person „eigentlich" zukommt; und in den Fällen solcher Nichtübereinstimmung muß dann die eigentliche Bedeutung indirekt gefunden, das heißt erdeutet werden.

Für die Pubertätszeit nun ist die Nötigung zu deutendem Vorgehen besonders stark; denn hier ist der unmittelbare Durchblick von dem, was der Mensch tut und erlebt, zu dem hin, was eigentlich damit wesentlich gemeint ist, am meisten behindert. Der Jugendliche ist viel undurchsichtiger als das Kind, aber auch als der Erwachsene. Wir sprachen schon oben von dem sich verschließenden Seelenbinnenleben; damit ist gegeben, daß schon die rein psychologische Deutung in weitem Umfang nötig ist, um die so geheim gehaltenen Erlebnisse aufzudecken. Die Handlungen und Worte, die uns direkt erfahrbar sind, spiegeln oft ganz andere Bewußtseinsinhalte wider, als wirklich vorhanden sind. Dabei braucht es sich keineswegs um bewußte Heuchelei zu handeln, sondern um eine dem Willen entzogene Sperrung; es besteht eine Unfähigkeit dazu, das was innerlich erlebt wird,

in adäquate Äußerung umzusetzen. Aber was noch wichtiger ist: nicht nur die Äußerungen der Erlebnisse, sondern auch die „Innerungen" selbst — das heißt, das was innerlich in dem Bewußtsein des Jugendlichen vorhanden ist an intellektuellen und emotionalen Inhalten — sind nur sehr teilweise adäquate Spiegelungen seines Wesens; zu einem anderen Teile müssen auch sie erst gedeutet werden und enthüllen dann zuweilen einen tieferen Sinn, von dem der Inhaber dieser Bewußtseinsinhalte selbst nichts ahnt. Der Kern persönlichen Wesens liegt also jenseits der Bewußtheit; das Objekt- und Welt-Bewußtsein gibt nicht etwa ein unverzerrtes Bild seiner wirklichen Stellung zur Welt und ihren Werten; und das Ich-Bewußtsein ist nicht eine Registrierung seines wahren Ich, sondern nur der Weg zum wahren Ich, ein Weg, der zuweilen sogar recht in die Irre führt.

Hieraus ergibt sich unsere Stellung zu den Selbstanalysen der Jugendlichen. Man könnte ja meinen, daß die große Vorliebe der jungen Menschen für solche Selbstbeobachtungen und Selbstzerfaserungen dem Psychologen das denkbar zuverlässigste Material in unbegrenzter Fülle zur Verfügung stellen müßte. Aber das trifft nicht zu. So unschätzbar dieses Material ist, so wenig dürfen wir es doch als unmittelbare Kundgabe seelischer Realitäten hinnehmen. Auch hier kann erst eine subtile und kritische Deutetätigkeit die Echtheit und den spezifischen Sinn dieser Erlebnisse enthüllen[1].

Die Technik der Deutung ist, wenn man sie mit wissenschaftlichen Ansprüchen betrachtet, noch in den ersten Anfängen. Sie setzt dreierlei voraus:

1. Kenntnis dessen, was gedeutet werden soll: das heißt der empirisch gegebenen Tatbestände und ihres Symptomwertes. Dieser Symptomwert muß ja das eigentliche Ausleseprinzip für unsere empirische Arbeit darstellen; wir werden aus der Unendlichkeit möglicher Selbstbekundungen, Beobachtungen, Experimentalbefunde usw. nur diejenigen zu gewinnen suchen, die uns für das zu Erdeutende bedeutsam und deutbar erscheinen.

2. Besinnung auf das, was er deutet werden soll. Hier gehen philosophische Voraussetzungen in die Deutetätigkeit ein, welche freilich den Deutern oft genug nicht bewußt sind. Wir müssen uns klar werden, was wir als das Wesen des Gegenstandes auffassen, dem unser Deuten gilt. Werden etwa die naturhaften vitalen Züge des Menschen als das eigentliche Zentrum aufgefaßt, zu dem hin alle Deutungsradien laufen, so erhalten bestimmte Tatbestände eine völlig andere Deutung, als wenn man die kulturellen Wertbezüge des Menschen zum Kern seines Wesens macht. Oder um im engeren Rahmen den Unterschied zu illustrieren: innerhalb tiefenpsychologischer Einstellungen wird die Deutung sehr verschieden verlaufen, je nachdem man mit Freud die Sexualität oder mit Adler das Geltungsstreben als Deutungsziel ansetzt.

3. Kenntnis der Prinzipien, nach denen gedeutet werden soll. Empirische Tatbestände können ja nur dadurch für Wesenszüge der Personen sympto-

[1] Aus diesem Grunde scheint mir der bloße Abdruck von Tagebüchern usw. ohne Interpretation ein nicht ganz ausreichendes Verfahren zu sein.

matisch sein, daß zwischen diesen und jenen Zusammenhänge bestehen. Dieser Zusammenhang ist nicht der der bloßen Abbildung; denn wo eine solche vorliegt (wo z. B. eine Sprachäußerung eine direkte Bekundung von personalen Tendenzen ist), brauchen wir das Gesagte nicht zu erdeuten, sondern können es einfach ablesen. Aber es gibt eben außer der Deckung noch eine Reihe anderer Beziehungen. Das Personal-Wesentliche zeigt sich in den physischen oder psychischen Symptomen verhüllt, verdrängt, symbolisiert, verfeinert oder vergröbert, ja unter Umständen sogar ins Gegenteil verkehrt; diese Wandlung, welche das personale Leben durchmacht, wenn sich seine Tiefen in die Oberfläche der physischen Handlung oder in die des bewußten Erlebens projizieren, gilt es im Deuteakt wieder rückgängig zu machen und hinter den verbergenden und zum Teil täuschenden Hüllen wieder den eigentlichen Sinn zu erkennen.

Diese Dreiheit von Voraussetzungen ist bisher noch nirgends befriedigend erfüllt. Das ist auch nicht verwunderlich; denn die Schwierigkeiten sind so ungeheuer, daß es noch manche Jahrzehnte dauern wird, ehe es zu einer einwandfreien Handhabung der Methoden kommen wird. Das anschaulichste Beispiel dafür, wie hart nebeneinander Wertvolles und Unzulängliches, ja auch geradezu Groteskes mit der Deutemethode erzielt wird, bietet die Psychoanalyse. Aber die psychoanalytischen und manche andere Verirrungen des Deuteverfahrens dürfen uns nicht dagegen blind machen, daß die Einführung der Deutung — und zwar nicht nur der psychologischen, sondern der personalen Deutung — einen entscheidenden Wendepunkt der Methodik unserer Wissenschaft bildet. Es steht dieser methodische Fortschritt in engem Zusammenhang mit dem systematischen Fortschritt, der von einer personalistischen Grundlegung der Psychologie überhaupt zu erhoffen ist[1].

* *

Religionspsychologische Untersuchungsmethoden im Dienst von Kinderforschung und Pädagogik.

Von Aloys Fischer.

I.

Die Methoden, mit denen wir heute versuchen, uns über Art und Grad der Religiosität eines Individuums Rechenschaft zu verschaffen, hängen selbstverständlich nicht nur mit dem Stand der allgemeinen Psychologie zusammen, sondern auch mit der Entwicklung der Religionswissenschaft. Es ist deshalb ein kurzer Überblick über deren Gliederung zum Verständnis der Religionspsychologie und der für den Erzieher nützlichen Erhebungsmethoden nicht zu entbehren.

Betrachtet man als Idee der Religion die erlebte Beziehung des Men-

[1] Vgl. hierzu meine eben erscheinende Darstellung über „Personalistische Psychologie" in dem Sammelband „Einführung in die neuere Psychologie". Herausgegeben von Emil Saupe, Zickfeldts Verlag.

schen zu einem letzten Grunde alles Seins, die innerlich gespürte und vermeinte Eingliederung alles Irdisch-Endlichen in eine letzte Wesenheit und wesengebende Unendlichkeit, so ergibt sich aus diesem Standpunkt einmal, daß Religion notwendig mit dem Seelenleben des Menschen zusammenhängt, also einer psychologischen Betrachtung zugänglich sein muß, wie auch, daß die Religion in „Religionen" geschichtlich in Erscheinung tritt, als dem immer neuen und anderen Ausdruck seiner Erlebnisbeziehung zum Göttlichen.

Mit dem Dasein der Religion ist aber das Dasein einer Religionswissenschaft freilich noch nicht gegeben oder selbstverständlich, vielmehr lehrt die geschichtliche wie die grundsätzliche Besinnung, daß eine Wissenschaft erst entsteht, wenn ein Tatsachengebiet oder ein Wertreich anfängt, problematisch zu werden, d. h. wenn in der Geschichte auf Perioden des Glaubens solche des Zweifels und Unglaubens folgen. Solange der Mensch in seinem religiösen Drang aufgeht, ganz und gar in die Religion verstrickt ist, durch und durch religiös fühlt, denkt, strebt, lebt, ist es innerlich unwahrscheinlich, daß er sich zu der untersuchenden Frage gedrängt sieht, was Religion sei, wie sie entstehe, was zu ihr gehöre. Und umgekehrt sind die Anfänge einer wissenschaftlichen Einstellung zu den Tatsachen des religiösen Lebens nahezu immer ein Zeichen dafür, daß die Alleinherrschaft der religiösen Geisteshaltung im einzelnen Menschen oder in einer Schicht von Menschen gebrochen, daß andere Mächte — die Philosophie, die Kunst, die Wissenschaft — sich an die zentrale Stelle im Leben zu setzen trachten, die jedenfalls zeitlich ursprünglich die Religion innehatte. Sobald sich das Nachdenken mit der Religion beschäftigt, müssen einmal die verschiedenen Standpunkte, die der souverän gewordene Geist allen Gegebenheiten gegenüber einnehmen kann, auch in der Erkenntnis und Kritik der religiösen Gegebenheiten, in der Religionswissenschaft sich kundgeben: die völlige Ablehnung, die symbolische Umdeutung, die denkende Fortbildung, schließlich die Schichtung einer neuen Religion als Tendenz der Religionswissenschaft in Erscheinung treten. Es ist für den Kundigen leicht, zu sehen, wie in der Entwicklung der Reflexion über das religiöse Bewußtsein von der Sophistik und Stoa bis zur Aufklärung und Gegenwart diese grundsätzlichen Möglichkeiten nach und nach einzeln entdeckt, ausgeführt und mannigfach gekreuzt worden sind, bis zu dem heute weite Kreise beherrschenden Gedanken einer „wissenschaftlichen Religion", dem Selbstwiderspruch der rationalen Schöpfung eines Irrationalen.

In strenger Bescheidung auf ihr methodisches Wesen wird die Religionswissenschaft als Wissenschaft freilich ihren Gegenstand jederzeit voraussetzen müssen; die Wissenschaft erzeugt nicht die Gebilde, die sie zu erkennen und zu verstehen sucht. Für den von den Geistes- und Geschichtswissenschaften herkommenden Forscher ist diese Einsicht freilich leichter und selbstverständlicher als für den von Mathematik und Naturforschung aus sich orientierenden. Auch für die folgenden Überlegungen bleibt die Einstellung maß-

gebend, daß die Religionswissenschaft keine andere Aufgabe hat, als die religiöse Seite des Lebens der einzelnen Menschen wie der menschlichen Kulturgemeinschaften zu verstehen.

Gerade bei dieser Geisteshaltung läßt sich jedoch zeigen, daß die „Religionswissenschaft" im Grunde genommen nur ein Zweckverband differenter Fragestellungen und Untersuchungsmethoden ist, zur Einheit einer Wissenschaft nur durch die Indentität des Gegenstandes zusammengeschlossen. Wie jedes Gebiet des Kulturlebens oder des Geisteslebens des Individuums kann auch die Religion zu drei Arten von Fragen Anlaß geben: Aus phänomenologisch-destruktiver Geltung ergibt sich die Religionsgeschichte, auch sie wieder als allgemeine oder vergleichende spezialisiert, die von einem vorgegebenen oder in den historischen Epochen jeweils wirksamen Begriff des Religiösen aus quellenmäßig die Religionen zu beschreiben und das ihnen jeweils zugrunde liegende religiöse Bewußtsein zu rekonstruieren versucht, kritisch insofern, als die mannigfachen Quellen mit aufgehellt werden, aus denen die konkreten Gestaltungen sich herleiten lassen, und als auch die Einsprengungen aus anderen als dem eigentlich religiösen Lebensgebiet zur Aufdeckung kamen, kritisch auch natürlich insofern, als diese ganze Arbeit der Beschreibung und Rekonstruktion wissenschaftlichen Ansprüchen nur dann genügt, wenn die allgemein gültigen Methoden historischer Forschung und Exegese auch auf den Gegenstand Religion angewandt werden.

Setzt die Religionsgeschichte nicht nur die Religion und Religionen, sondern auch irgendeinen für ihre auswählende und sichtende Arbeit leitenden Begriff von Religion voraus, so will umgekehrt die Religionsphilosophie über dem ungeheuren Tatsachenunterbau geschichtlich ermittelter Formen und Spielarten des Religiösen die Frage lösen, was Religion ist, ihr Wesen, ihren Wahrheitsgehalt und Wert einer Prüfung mit den Mitteln der begrifflichen Wissenschaft unterziehen. Die Berechtigung zu solcher Fragestellung ist nicht von der Hand zu weisen, weil in jeder historischen Religion ein Wahrheits- und Geltungsanspruch enthalten ist. Es ist eine Frage der reinen Erkenntnistheorie, zu prüfen, ob das „Wahr- und Gewißsein", das die Religionen für ihre Verkündigungen in Anspruch nehmen, überhaupt den gleichen Sinn hat, wie das „Wahr- und Gewißsein", das etwa die mathematische oder die historische Wissenschaft für alle oder einzelne ihrer Sätze in Anspruch nimmt; es ist eine Frage der Erkenntniskritik, den Begriff der religiösen Gewißheit rein nach seinen sachlichen Komponenten zunächst zu klären. Es ist eine Frage der Werttheorie und Wertkritik, die in den meisten Religionen enthaltenen Geltungsansprüche von bestimmten Imperativen ethischen, kultischen, magischen oder rechtlichen Inhalts mit dem Geltungsanspruch der sittlichen Idee, des „richtenden" oder auch des „richtigen" Rechts usw. zu vergleichen, und über diese Einzelwerte hinaus auch den „Wert der Religion" zum Problem zu erheben. Man könnte der Religionsphilosophie den Einwand machen, daß ihre Aufgabe nicht lösbar ist, daß

es den Begriff der Religion nicht gibt, sondern — wie die Geschichte zeige — nur historisch bedingte, vom ganzen philosophischen Standpunkt des Denkers oder Systems abhängige „Begriffe von Religion". Anders ausgedrückt: Wie es „die Religion" nicht gibt, sondern nur „Religionen", so auch nicht den einen letzten, richtenden Begriff von Religion, sondern nur Religionsbegriffe. Es müßte demgemäß auch die Religionsphilosophie sich als eine Geschichtsbeschreibung der Religionsbegriffe relativieren. Allein dieser Einwand, dessen sachlichen Gehalt man in hohem Maß wird anerkennen müssen, spielt wohl mit dem Wort „es gibt" oder „es gibt nicht". Im Reich der Tatsachen, unter den Gegenständen der empirischen und geschichtlichen Welt, sind niemals letzte Begriffe anzutreffen; aber daraus folgt nicht weder die Ungültigkeit der Aufgabe, nach solchen letzten Begriffen zu suchen, noch der Mangel an Grundlagen und Anhaltspunkten in den Gegebenheiten, auf die sich jene Aufgabe stützen kann. Wie die Philosophie überhaupt, ist auch die Religionsphilosophie ein „ewiges Problem", gleichwohl ein legitimes Problem, nicht ein Scheinproblem. Es kommt in unserem Zusammenhang nur darauf an, zu zeigen, daß die Frage nach dem Wesen, Wahrheit und Wert der Religion eine notwendige Frage ist, die in immer erneuten und immer anderen Lösungsversuchen weiterleben wird in alle Zukunft, nicht etwa zu behaupten, daß unsere Gegenwart mit ihren Antworten die letzte Lösung schon gefunden habe oder daß eine frühere Epoche sie zu formulieren in der Lage war. Jede Gegenwart denkt freilich absolutistisch, weil sie die Fundamentaltatsache immer wieder vergißt, daß sie nur Stück in dem unabgeschlossenen Seins- und Geschehenszusammenhang ist, den wir die „Wirklichkeit" nennen. So ist die Bedingtheit aller Antworten kein Einwand gegen die Frage der Religionsphilosophie; und uns kommt es nur darauf an, zu zeigen, daß diese ihre Frage eine grundsätzlich andere ist als die der Religionsgeschichte.

Wenn beide Aufgaben, die der Religionsgeschichte und die der Religionsphilosophie, gelöst wären — eine Fiktion angesichts des unendlichen Prozesses der Erkenntnis selbst —, wenn wir alle geschichtlichen Religionen genau kännten und den Wahrheitsgehalt der Religion erschöpft hätten, dann wäre doch eine dritte, wie mir scheint auch religionswissenschaftliche Frage noch gar nicht gestellt, die Frage nämlich, was sich an seelischen Vorgängen in den Menschen abspielt, sofern sie religiös sind und sich religiös verhalten, wenn sie glauben, beten, opfern, in einer sichtbaren oder unsichtbaren Gemeinschaft oder Kirche gesammelt und dem Recht dieser Kirche sich untertan fühlen. Diese Untersuchung der Bewußtseinsvorgänge oder allgemeiner und richtiger: der Seelenregungen, in denen das Individuum Religion erlebt und lebt, ist das Thema der Religionspsychologie. Ihr Objekt sind Tatsachen der seelichen Wirklichkeit, Erlebnisse und Geschehnisse in einzelnen Personen, entwickelten und sich entwickelnden, gesunden oder kranken, durchschnittlichen oder genialen, männlichen oder weiblichen,

Erlebnisse und psychische Geschehnisse in Gruppen und Gemeinschaften von Personen, kleinen oder großen, locker oder fest verbundenen Gemeinschaften, sofern diese Erlebnisse und Geschehnisse immanente Hinweise auf bestimmte, eben die religiösen, Gegenstände und Inhalte enthalten, ihre Eigenart eben ihrem „Anteil" an der Welt des Religiösen, an ihrem Hineinragen in das Geistesreich der Religion oder ihrem Ursprung aus ihm verdanken.

Manchen erscheint diese Abgrenzung des „religiösen Erlebnisses" aus der Masse der Seelentatsachen weg erschütternd, aber sie entspricht allein der eigenartigen Lage und Schwierigkeit aller Erlebnispsychologie. Die Psychologie der Religion befindet sich hier in keiner anderen Lage als die der Kunst, der Moral, des Rechtes, der Sprache, der Wissenschaft. Ich erinnere nur an die eigenartige Problematik, in der sich etwa die Psychologie des ästhetischen „Genusses" oder die Psychologie der künstlerischen Produktion befindet. Der Psychologismus in der Ästhetik, besonders ihrer neueren Richtungen, glaubt bestimmen zu können, was das Schöne und die Kunst ist, indem er von gewissen Tatsachen des individuellen seelischen Lebens, dem Kunstgenuß und dem Kunstschaffen ausgeht. Man sagt etwa: Wer das Schöne und die Kunst für ein „An sich" hält, muß doch zugeben, daß wir darüber erst reden können, wenn es uns zugänglich geworden ist im Wissen und Erleben. Niemand würde von Schönheit und Kunst sprechen, diese Begriffe wären gar nicht entstanden, wenn es nicht ursprünglich eigenartige Erlebnisse, oder noch enger, Bewußtseinstatsachen gäbe, die unterschieden von anderen Erlebnissen, und zugleich unter sich eng verwandt, dem Menschen die Zusammenfassung unter eigenem Namen abgenötigt hätten. Will man also über Schönheit und Kunst etwas Entscheidendes ausmachen, so muß man auf jene Erlebnisbasis zurückgehen, also Psychologie treiben. Gewiß, es gibt jene seelischen Vorgänge der Anteilnahme des Gefühls und der Konzentration der Aufmerksamkeit, die wir Genießen heißen, und dieses mein genießendes Verhalten ist ein psychischer Akt. Aber darf daraus gefolgert werden, daß auch das „Was?", der Gegenstand oder Sachverhalt, dem ich genießend zugewendet bin, etwas Psychisches ist? Nicht einmal unter der Bedingung, daß der Gegenstand durch dies mein Verhalten erst entsteht. Aber unser Bewußtsein sagt uns gar nicht, daß wir das Was? erst schaffen. Der Gegenstand unseres Genießens ist unserem Genießen sozusagen vorgegeben, er ist schon da, so oder so beschaffen; auch abgesehen von dieser unserer Stellungnahme. Wir rechtfertigen vielleicht unser Genießen sogar durch einen Rekurs auf die Eigengesetzlichkeit des Gegenstandes selbst, wenn jemand uns darin anficht. Nicht weil wir etwas, ein Naturgebilde oder ein Menschenwerk anschauend genießen, ist es schön, erhält es ästhetischen Wert, sondern weil es schön ist, ästhetischen Wert hat, genießen wir es, dürfen oder sollen wir es genießen, das Wort „weil" im Rechtfertigungs- oder Begründungssinn genommen, nicht in kausaler Bedeutung. Ja schon die Abgrenzung der Psychologie, derzufolge sie

gewisse Erlebnisse des Genusses als „ästhetischen Genuß" bezeichnet und vom Sinnengenuß, vom Genuß an Kraft und Gefahr, an Spiel und Sport trennt, ist eigentlich wohl aus der Beschaffenheit der Lust- und Spannungsmomente, der Körperempfindungen usw. als solchen hergeleitet, sondern durch die Bezugnahme auf die genießend erfaßte Gegenständlichkeit bestimmt. Wenn der Psychologe das „ästhetische Genießen" abgrenzt, tut er es dadurch, daß er es als „Genießen von Ästhetischem" bezeichnet, setzt also ein ästhetisches Gegenstandsreich voraus.

Zu genau demselben Ergebnis führt die Psychologie des Kunstschaffens. Wir haben oben festgestellt, daß wir im Genießen unseren Gegenstand nicht schaffen; aber, so sagt man, wenn auch wir Genießenden und Betrachtenden ihn nicht schaffen, der Künstler, auch wieder ein Mensch mit bestimmter Seelenverfassung, hat ihn geschaffen. So scheint die Ästhetik doch im Bannkreis der Psychologie beschlossen zu bleiben, nur diesmal der Psychologie des produktiven Menschen, des künstlerischen Genius. Wir müssen den Menschen, der Kunst schafft, fragen, was sich in ihm abspielt, wenn er Kunst will und wirkt, um zu erfahren, was Kunst ist. Nun wird niemand leugnen, daß das einzelne Kunstwerk von einem Menschen geschaffen wird, und daß sich dabei viele seelische Vorgänge in ihm abspielen, die zu erkennen weder leicht noch belanglos ist. Aber da sich im Menschen überhaupt und auch in dem Künstler als Menchen doch unzählige Vorgänge, auch Schaffensvorgänge abspielen, müssen wir doch ein Kriterium haben, mit dessen Hilfe wir den „Künstler" vom „Nichtkünstler", das „künstlerische Schaffen" von anderer Produktion abheben und unterscheiden können. Wer sagt uns, wer ein Künstler ist und wann, d. h. in welchen Lebensäußerungen er Künstler ist. Soviel ich sehe, gibt es darauf nur eine Antwort: sein Werk, d. h. also das gegen seine Urheber und die seelischen Prozesse des Schaffens isolierte Resultat dieser schöpferischen Tätigkeit. Statt daß nun die „Psychologie des künstlerischen Schaffens" sagen könnte, was ein Kunstwerk, was Kunst ist, müssen wir dies umgekehrt schon wissen, wenn wir als Psychologen den „Künstler" von anderen Typen des Geistes, das „Künstlerische" von anderen Arten des Schaffens abheben wollen.

Wie mit der Kunst und dem ästhetischen Erlebnis, verhält es sich auch mit der Religion und dem religiösen Erlebnis. Wir werden einräumen müssen, daß die allgemeinen psychischen Funktionen, z. B. das Haben von Vorstellungen, Akte des Gegenstandsbewußtseins, daß Gefühle und Strebungen nicht an sich religiös sind. Diese oder jene Gottesvorstellung kann sich auch im Leben der nicht religiösen Menschen finden (z. B. gerade wenn er sie bezweifelt, kritisiert, ablehnt). Gefühle und Akte des Glaubens, der Zuversicht, der Andacht, der Reue fehlen auch dem Menschen ohne Religion nicht. Man sieht dem einzelnen seelischen Erlebnis, z. B. der Reue, nicht an, ob sie ein religiöses oder ein religionsfremdes Phänomen ist; der in ihr

steckende, gegen das eigene Verhalten oder die eigene Person gerichtete verurteilende Akt und die ganze Depression des Selbstgefühls, die ihn umschwingt, kann je nach den tieferen Grundlagen und Zielen einer Persönlichkeit noch religiös oder anders erlebt werden, und kann auch in religiöser Geltung noch nach der Art der Religiosität und der Religion sehr verschieden erlebt werden. Die Erlebnispsychologie ist damit nicht unmöglich gemacht, ihre Zweige, wie Religions-, Kunst-, Rechtspsychologie nicht verneint, wohl aber ist damit sichergestellt, daß sie nur in Verbindung mit den Wissenschaften, die die Gesetze aller Objektsetzung behandeln, also mit philosophischem Auge und zugleich unter Bezug auf die jederzeit durch die geschichtlich bedingte Lebenssituation des Individuums, also mit historischem Einschlag ihre Fragen stellen und lösen kann. Ob man sie deshalb als „geisteswissenschaftliche" einer naturwissenschaftlichen Richtung in der Psychologie entgegenzusetzen berechtigt ist, bleibt so lange zweifelhaft, als man nicht den gegenwärtigen Stand der Psychologie als Norm für die Idee der Psychologie anerkennen kann.

Es scheint mir durchaus auch in der Tendenz der Erfahrungspsychologie zu liegen, über die heute besonders gepflegten Gebiete der allgemeinen Psychologie heraus sich zu entwickeln und als Erlebnispsychologie sich methodisch zu erweitern. Wenn wir, wie es zergliedernder Betrachtung nicht gut anders möglich ist, an jedem Erlebnis das „daß, das wie? und das was" unterscheiden, so leuchtet ein, inwiefern z. B. die Tatsache, daß ein Mensch dies oder jenes erlebt, erfährt, für die Individualpsychologie bis zu ihrer höchsten Ausgestaltung der psychologischen Biographie von größter Tragweite ist; ebenso natürlich die für alle Typenbildung (mit Einschluß der Typen der Weltanschauung, der Religion, Kunst, Wissenschaft) grundlegende Frage, wie ein Mensch erlebt. In den „wissenden" Bewußtseinszuständen, teilweise auch in den darauf gegründeten handelnden und stellungnehmenden gewinnt aber die Einzelperson Fühlung mit dem ganzen Reich der Gegenständlichkeit und des Wertes überhaupt, ohne daß Gegenstände, Sachverhalte, Werte und Wertordnungen damit selbst etwas Psychisches werden. Das in ihnen erfaßte Was? des Erlebnisses untersteht eigener Gesetzlichkeit, bildet ein Reich des Geistes und mittelbar ein Forschungsgebiet der Psychologie, insofern die Seele das Organ ist, sich dieses geistigen Reiches zu bemächtigen und es zu gestalten, und auch insofern, als seine Gesetze nichts anderes sind als die Gesetze der Geister selbst, des Zieles aller seelischen Entfaltung.

Als Erlebnispsychologie setzt somit die Frage nach der Entwicklung des religiösen Bewußtseins im individuellen Leben die „Existenz" der Religion in einem dreifachen Sinn voraus: als ursprüngliche Richtung des Erlebens auf die in ihrer entwickelten Gestalt dann als religiöse angesprochenen Inhalte und Betätigungen, das Problem der sog. „religiösen Anlage" bzw. der Anlage zu verschiedenartigen Religionen, der „Entstehung der Religion"

im Geiste des Einzelnen und aus dem Geiste des Menschen; als geschichtlich gegebene, dem Individuum angegebene objektive Religion (das Problem des Einflusses der Biosphäre im engsten [Familie] und weitesten [Zeitalter] Sinn auf Entfaltung und Abartung der religiösen Entwicklung in allen ihren Ausprägungen vom naiven sich Einleben in eine gegebene Religion über das die umschaffende Rezeption bis zur religiösen Neuschöpfung, von der Rezeption in der Zeit der Unmündigkeit über Indifferentismus zur aktiven Kritik und bewußten „Religionslosigkeit" als Zone der Religion); als institutionelle Religion d. h. als in den Büchern, Bildern, Bauten, Kulten usw. sozusagen materialisierte Religion einer menschlichen Gemeinschaft (das Problem der religiösen Erziehung von außen her, abgesehen von der spontanen oder inspirierten religiösen Entwicklung von innen heraus). Auch die dogmatische Theologie, die die Religion in keinem Sinn als Schöpfung des menschlichen Geistes betrachtet, sondern ihr Vorhandensein in der historischen Welt auf einen Offenbarungsakt Gottes, ihr Vorhandensein in einer bestimmten Seele auf einer solchen der Gnadenwahl zurückführt, kann sich doch der Aufgabe nicht entziehen, die seelischen Erlebnisse zu klären, in denen die geoffenbarte oder eingegebene Religion im Menschen dann sich auslebt, kundgibt. Gesetzt, alle Religionen seien durch Uroffenbarung oder geschichtliche Offenbarungen Gottes entstanden und schöpfen aus diesem Offenbarungscharakter die Garantie ihrer Wahrheit — dann bleibt es doch eine berechtigte psychologische Frage, in welchen Vorgängen die Auserwählten Gottes seiner Offenbarung innewurden, nach welchen doch wohl zunächst in ihren Erlebnissen enthaltenen Kriterien sie des Gottes gewiß waren, ferner durch welche psychischen Vorgänge die Träger und Verkündiger der Offenbarung Glauben und Anhang warben und fanden. Und wenn das Bewußtsein der Auserwählung nicht im einzelnen Menschen, sondern in ganzen Stämmen und Völkern auftritt, müssen wir doch den Versuch eines Verständnisses dieser psychischen Massenvorgänge wagen. Auch bei dem Glauben, daß Gott selbst, um sich zu offenbaren, Mensch wurde, ist doch die Frage nicht unerlaubt, welche Ausprägung des menschlichen Wesens er realisiert hatte. Die christliche Theologie treibt, wenn sie sich mit der Persönlichkeit Jesu beschäftigt, doch auch Psychologie.

Hätten wir es auf eine vollständige Psychologie der religiösen Entwicklung im Kinder-, Schul- und Jugendalter abgesehen, so müßten wir unter Berücksichtigung dieser Verwickeltheiten nicht nur die religiöse Spontaneität und Rezeptivität sowohl gesondert, wie in ihrem Wechselspiel aufhellen, sondern auch die historische Bedingtheit dieses generellen Prozesses auf ein Gesetz zu bringen versuchen. Fragt man rein individualpsychologisch nach dem Ursprung des religiösen Lebens, der Gottesvorstellung usw., so muß man sich bewußt bleiben, daß das Beobachtungsmaterial, das uns zur Beantwortung ja zur Verfügung stehen kann, immer bereits Formungen durch Objektivitäten mit enthält, die nicht mehr Schöpfungen der Einzelkinder

sind. Das spontan religiöse Leben heutiger Kinder ist weder identisch noch direkt vergleichbar mit dem religiösen Leben primitiver Erwachsener; ja die heutige Kinderreligion ist schon teilweise so von der Kinderreligion, sagen wir des 11. Jahrhunderts, verschieden, daß heute ein Kinderkreuzzug eine Unmöglichkeit wäre. Auch das Kind ist keine eindeutige Größe; natürlich ist das amerikanische, französische, deutsche und japanische Kind der Gegenwart Kind, d. h. es lassen sich in somatischer, biologischer und psychischer Hinsicht Übereinstimmungen voraussetzen und nachweisen, aber es ist zugleich der Amerikaner oder Deutsche oder Japaner in statu nascendi. Der Mensch ist eben, gerade als Träger seelischen Lebens, ein geschichtliches Wesen, seelische Wirklichkeit ist ihrer Art nach historische Wirklichkeit. Diese Einsicht gilt es für die Psychologie fruchtbar zu machen, statt umgekehrt, psychologische Einsicht für die Geschichte. So sind alle empirischen Beobachtungen über das religiöse Leben kindlicher und jugendlicher Individuen zunächst nur für diese Versuchspersonen im Zusammenhang mit ihrer ganzen historischen Lebenssituation dokumentarisch, nicht ohne weiteres für das Kind als Kind. Das Kind wiederholt auch nicht (auch nicht „abgekürzt" oder umgebildet) die religiösen Frühformen des Stammes, Volkes, der Menschheit, so gern wir das glauben möchten. Kind und Primitiver dürfen höchstens insofern vergleichend zusammenbetrachtet werden, als bei beiden ein die Voraussetzungen für das Erleben in geringerem Maße und in anderer Art gegeben (ein Können als beim Erwachsenen einer Kulturnation). In einer Hinsicht ist das Kind (schon des Primitiven, erst recht unter anderen Verhältnissen) immer anders gestellt: es hat schon in irgendeinem Gegebenen (z. B. eben seinem „Erwachsenen") einen Anknüpfungs- und Richtungspunkt, während „Primitivsein" — im psychologischen Sinne nichts anderes heißt als: weder Vorgeschichte noch Vorbild haben, Anfang aus reiner Spontaneität sein.

Die Untersuchungsmethoden, die wir für die Kenntnis der religiösen Entwicklung heranziehen können, hängen mit der Methodik der Religionspsychologie als forschender Wissenschaft aufs engste zusammen. Wenn wir von der persönlichen Religiosität der Einzelnen ausgehen, müssen wir die Sammlung und Deutung spontaner Selbstzeugnisse der Menschen über ihr religiöses Leben, das Studium der Werke und Erzeugnisse des persönlichen religiösen Lebens verbinden mit der Provokation von Selbstzeugnissen durch die geschickte Frage. Am aufschlußreichsten ist natürlich das Stadium der „ausgezeichneten Fälle", d. h. solcher Einzelpersonen, bei denen das religiöse Bewußtsein oder einzelne Seiten besonders ausgeprägt sind oder etwa auch ganz fehlen. Im Stadium des religiösen Genius geht diese individualpsychologische in die mehr oder minder hsitorisch-psychologische Methode über. Ergänzt wird unsere Bemühung um richtige Einsicht auf diesem Gebiet durch Heranziehung solcher Methoden, die uns auch in die Zusammenhänge des religösen Lebens einer Person mit anderen Seiten ihrer geistigen

und körperlichen Konstitution Einblick geben, also durch anthropologisch-medizinische und soziologische Forschung. Ob es ein religionspsychologisches Experiment gibt, hängt von der Bedeutungsweite ab, in der man dieses Wort gelten lassen will. Ich denke z. B. an die „Betkuren", wie sie etwa innerhalb der „Christian Science"bewegung auftreten, oder an die religiöse Psychotechnik der Vorsätze, oder an die Wirkung sakramentaler Handlungen und (religiös) charismatischen Erlebnisse. Natürlich ist es paradox, ein religiöses Erlebnis willkürlich in sich oder in einem anderen hervorzurufen, zu erzeugen, zu keinem anderen Zwecke als den, seinen Ablauf und seine Veränderung im Zusammenhang mit der Änderung der auslösenden oder hervorrufenden Momente exakt studieren zu können. Das Gelingen derartiger Experimente wird schon durch die Versuchseinstellung vereitelt: wer in der Absicht betet, die Wirkung des Gebetes zu erproben, betet nicht; wer beichtet, um dadurch ein Stimulans für sittlichen Halt zu gewinnen, entbehrt der naiven und die Beichte allein wirksam machenden inneren Haltung. Dazu kommt, daß eine willkürliche Herbeiführung oft schon der Gelegenheiten, immer der religiösen Innenstimmung fast nicht möglich ist, jedenfalls aber nur in der Technik der Seelsorge selbst, nicht im Laboratorium. Und gleichwohl wird man sagen können, daß Annäherungen an das Experiment möglich sind, insofern ein innerliches „Sich selbst auf die Probe stellen" — den Charakter des Versuchs annehmen kann, freilich immer nur im wissentlichen Verfahren, und insofern die Beobachtung der Wirkung eines religiösen Mittels (etwa der Schülerberichte, eines Festes des Kirchenjahres, eines wichtigen Abschnitts im Glaubens- und Kirchenleben, z. B. Konfirmation) an einer in ihren Individuen im allgemeinen bekannten Klasse, Internatszöglingschaft deutliche Anhaltspunkte auch für den Schluß auf die religiöse Einstellung gibt. — Wenn wir die persönliche Religiosität erfassen wollen, können wir aber auch nicht ganz auf die volkspsychologischen Verfahren, die Deskription der religiösen Institutionen, die Feststellung der Atmosphäre, in der das Einzelne sich entfaltet, verzichten, weil das religiöse Leben des Einzelnen darin Untergrund und Hintergrund hat. (Fortsetzung folgt.)

* *

Zur psychologischen Typik des abnormen Kindes.

Von W. Peters.

Wer als Psycholog Gelegenheit hat, das psychische Verhalten abnormer Kinder und Jugendlicher zu beobachten und experimentell zu prüfen, stößt immer wieder auf Unterschiede, die sich in gleich scharfer Ausprägung und in ihrer oft grotesken Übertreibung beim normalen Menschen nicht finden. Sie treten ihm bei Hilfsschülern, bei den Zöglingen von Heilerziehungsanstalten, bei Fürsorgezöglingen, in Beobachtungsstationen für Abnorme, manchmal auch bei einzelnen Schülern der Hauptklassen und Förderklassen

der Volksschule entgegen. Es sind nicht allein die Intelligenzunterschiede, auf die uns die Psychopathologie achten gelehrt hat, auch nicht bloß die Unterschiede, die zu der Scheidung zwischen Schwachsinnigen und Psychopathen geführt haben. Die Differenzen in Gedächtnisleistungen, in motorischen Leistungen, in der Orientierung im praktischen Leben und der Fähigkeit, sich in ihm zu betätigen, im Wissen um Gegenstände und Tätigkeiten, im Sprachverständnis und in der Sprachgewandtheit bei sonst gleicher Intelligenzhöhe, im Temperament, im Fleiß und in der Einfügsamkeit in das Schul- oder Anstaltsleben scheinen oft genug die Unterschiede im Intelligenzgrad an Bedeutsamkeit zu übertreffen.

Wenn man die althergebrachte Unterscheidung der Individuen nach ihrem Vorstellungstypus in visuelle, auditive, motorische, auditiv-motorische, visuell-motorische und gemischte durch die uns zweckmäßiger erscheinende und im Grundgedanken auf Ernst Meumann zurückgehende Typengliederung in den Sachtypus und den Worttypus ersetzt, so kann man in jeder Hilfsschulklasse leicht feststellen, daß sich hier die beiden Typen in reiner, manchmal bis zum Extrem zugespitzter Form finden. Der Sachmensch, dessen innerpsychische Betätigung sich auf konkrete Gegenstände bezieht, der sie in bevorzugter Weise einprägt und bei Leistungen, die auf sie gerichtet sind oder an ihnen erfolgen, verhältnismäßig gut abschneidet, tritt uns da gelegentlich so ausgeprägt entgegen, daß die sprachliche Betätigung und das Operieren mit Begriffen auf ein primitives Minimum reduziert erscheinen. Der verbale Mensch, der sich an Worten und mit Worten psychisch betätigt, kommt gelegentlich in einer Steigerung vor, die fast alle Betätigung an Gegenständen ausschließt. Dabei kann der ausgeprägte Sachtypus im „Intelligenzalter" dem ausgeprägten Worttypus gleichkommen. Es wäre sicherlich lohnend, eine größere Zahl abnormer Kinder unter dem Gesichtspunkt: Sach- oder Worttypus durchzuprüfen. Denn es scheint sich hierbei nicht um eine Gliederung nach einem einzigen, peripheren Merkmal der Persönlichkeit, sondern um Typen zu handeln, die das ganze intellektuelle Leben und darüber hinaus die Emotionalität umspannen. Doch nicht diese Typengliederung des abnormen Kindes soll uns im folgenden beschäftigen, sondern eine völlig andere. Wir haben die eine Gliederung nur erwähnt, um zu zeigen, daß man von verschiedenen Gesichtspunkten aus zu einer Typik gelangen kann. Welche Typik man wählt, um Menschen zu gruppieren, hängt von dem Zweck ab, den man verfolgt und dem die Gruppierung dienen soll. Sie ist niemals Selbstzweck. Wenn die Psychiater den Typus der Schwachsinnigen und den der Psychopathen (neben anderen Typen des abnormen Kindes) unterscheiden, die Schwachsinnigen nach dem Grad des Schwachsinnes in Idioten, Imbezille und Debile gliedern und die Psychopathen auf verschiedene Unterformen verteilen, so ist für ihre Typik die Entstehung der Abnormität aus Gehirndefekten und funktionellen Störungen des Nervensystems, das Zustandsbild des Intelligenzdefekts bzw. der Labilität

des Gefühlslebens und die „Prognose“: die Voraussage des künftigen Verlaufs der Krankheit oder Abnormität bestimmend. Es ist verwunderlich, daß die Heilpädagogen aus ihrer völlig andersgearteten Aufgabe heraus noch nicht zu einer eigenwüchsigen Typik des abnormen Kindes gelangt sind. Aus der Verschiedenheit der bei verschiedenen Gruppen von Abnormen erreichbaren und deshalb anzustrebenden Erziehungserfolgen und aus der Verschiedenheit der Wege, auf denen die erzieherische Beeinflussung gelingt, würde sich eine solche heilpädagogische Typik des Abnormen ergeben. Sie wird sich sicherlich mit der psychiatrischen Typik mannigfach durchkreuzen und mit ihr auch ein Stück parallel laufen. Denn einzelne Gruppen der Schwachsinnigen und Psychopathen bilden auch in heilpädagogischer Hinsicht einheitliche Typen. Auf der anderen Seite zeigt sich aber, daß zwischen Abnormen, die der Psychiater zum gleichen Typus zählt, erhebliche Unterschiede in heilpädagogischer Hinsicht bestehen.

Auch die im folgenden dargestellte Typik des abnormen Kindes ist keine heilpädagogische, trotzdem sie von psychologischen Beobachtungen und Versuchen ausgeht, die in heilpädagogischer Absicht unternommen wurden. Sie erstreckt sich auf Kinder und Jugendliche, die alle das gemein haben, daß sie pädagogisch Abnorme sind, das heißt, daß bei ihnen „normale“ Erziehungsergebnisse nicht zu erreichen waren oder die „normalen“ Mittel der Erziehung versagt haben. In der Regel wird der pädagogisch Abnorme auch vom Standpunkt des Psychiaters aus als abnorm beurteilt. Doch ist das keineswegs immer der Fall. Der Grundgedanke dieser Typik ist aber ein psychologischer: ein individualpsychologischer[1] insofern, als sie die Persönlichkeit (Individualität) des Abnormen möglichst an ihrem Kern erfassen sollte, ein entwicklungspsychologischer insofern, als die Entstehung der besonderen Persönlichkeitsprägung und ihre voraussichtliche Entwicklung zu berücksichtigen war. Es handelt sich aber zunächst nur darum, die Haupttypen des psychischen Verhaltens unter den Abnormen festzulegen. Von der Beschreibung einzelner, seltener vorkommender Verhaltungsweisen, die sich in die hier angegebenen Typen nicht oder scheinbar nicht eingliedern lassen, soll ebenso abgesehen werden, wie von der Erörterung jener Abnormer, die isolierte oder scheinbar isolierte Leistungsausfälle, etwa im Lesen oder Rechnen, aufweisen. Daß es wirklich isolierte Leistungsausfälle gibt, ist unwahrscheinlich[2]. Auch die Verzweigungen und Übergangsformen zwischen den Typen sollen hier nicht ausführlich behandelt

[1] Der Ausdruck „individualpsychologisch“ ist hier nicht im Sinn der „Individualpsychologie“ von Alfred Adler gemeint. Er ist bekanntlich viel älter als die Adlersche Theorie. Hier soll er im Sinn einer Psychologie der Person oder Persönlichkeit (Individuum, Individualität) verstanden werden.

[2] Vgl. E. Lazar und W. Peters, Rechenbegabung und Rechendefekt bei abnormen Kindern. Fortschritte der Psychologie. 1915. Bd. 3. S. 170. W. Peters, Psychologische Untersuchungen über Lesedefekte. Zeitschr. f. päd. Psychol. 1926. Jg. 27. S. 31.

und auf die Untertypik der großen Typengruppen nur gelegentlich hingewiesen werden.

*

In seiner in Deutschland wenig beachteten Schrift über die abnormen Kinder[1] stellt Alfred Binet dem in seiner intellektuellen Entwicklung zurückgebliebenen Kinde (das er als „arriéré" bezeichnet) einen anderen Typus gegenüber. Er weist auf die Schwierigkeit hin, diesen in der Beobachtung deutlich zutage tretenden Typus in Worten zu beschreiben, versucht das aber so, daß er von einem „Koordinationsmangel" im Denken spricht. Besser als durch diese Beschreibung wird aber die Eigenart dieser Kinder durch den Namen ausgedrückt, den Binet dem Typus gibt — er nennt sie die „Unsteten" (instables) — und durch die Merkmale, die er auf Grund der Antworten auf einem Fragebogen zusammenstellt. Da wird übereinstimmend darauf hingewiesen, daß die Kinder dieses Typus lärmend (turbulents), geschwätzig (bavards) und unfähig zur Konzentration der Aufmerksamkeit (incapables d'attention) seien. Zu diesen Merkmalen gesellen sich, wenn auch nicht regelmäßig, noch andere: die Unbekümmertheit der Unsteten gegen ihre Kameraden, ihre Disziplinlosigkeit gegenüber dem Lehrer, ihre Brutalität, Grausamkeit und Lügenhaftigkeit.

Ursprünglich hat Binet angenommen, daß die Unsteten in ihrer Intelligenz intakt seien. Es fällt ihm aber auf, daß sie in den höheren Klassen der Schule fast ganz fehlen. Und schon daraus zieht er den Schluß, daß auch sie in ihrer intellektuellen Entwicklung zurückbleiben. Die nähere Prüfung ergibt denn auch, daß von 47 Unsteten etwa ein Drittel einen Intelligenzrückstand von 2 und mehr Jahren, ein anderes Drittel einen Rückstand von bloß einem Jahr und das letzte Drittel keinen Rückstand aufweist. Die Unstetheit — so resumiert Binet — verbindet sich in der Regel mit einem Intelligenzrückstand, der angenähert ein Jahr beträgt. Unter 44 „arriérés" findet er 26mal Intelligenzrückstände von 3 bis zu 7 Jahren, 12mal Rückstände von 2 Jahren, 6 mal solche von einem Jahr. Niemals fehlt der Intelligenzrückstand bei ihnen.

Unter den von Binet geprüften Kindern findet sich der eigentlich Intelligenzdefekte (arriéré) ungefähr ebenso häufig wie der Unstete. Daneben tritt aber — wenn auch weit seltener — eine dritte Gruppe der Abnormen: ein „Mischtypus" auf, bei dem sich die intellektuelle Zurückgebliebenheit mit der Unstetheit vergesellschaftet. Nur wer nicht aus eigener Erfahrung die Schwierigkeit kennt, Menschentypen, die man in der Beobachtung oft haarscharf voneinander unterscheiden kann, in ihren unterscheidenden Merkmalen zu beschreiben, wird aus der Inkonsequenz, die Binet bei der Aufstellung dieses Mischtypus begeht und von der auch die Beschreibung der beiden anderen Typen nicht frei ist, voreilig folgern, daß die Typen überhaupt nicht existieren.

[1] A. Binet, Th. Simon, Les enfants anormaux. 4. Aufl. Paris 1922.

Unkonsequent ist es in der Tat, neben dem — sagen wir — „ruhigen" Typus der intellektuell Zurückgebliebenen einen unsteten Typus anzugeben, der im Durchschnitt etwas weniger, aber dennoch auch intellektuell Zurückgebliebene umfaßt. Denn es kann ein Kind dem letzteren Typus angehören und dennoch stärker zurückgeblieben sein als ein gleichaltriges vom ersten Typus. Nur der überhaupt nicht zurückgebliebene Unstete würde glatt von dem anderen Typus zu scheiden sein. Die Inkonsequenz steigert sich aber noch im Mischtypus. Denn unter den Unsteten kommen doch alle möglichen Grade der intellektuellen Retardation vor. Wozu also noch der Typus, der als Mischtypus die Unstetheit und die Retardation vereinigt? Wie unterscheidet sich der zum Mischtypus Gehörige vom Unsteten?

Kennt man die beiden Typen, von denen Binet ausgeht, aus der Erfahrung, so weiß man, daß die Inkonsequenzen nicht in der Sache, sondern in der Beschreibung und in dem doppelten Gesichtspunkt der Unterscheidung liegen, auf die sich die Beschreibung aufbaut. Der eine Typus ist offenbar zunächst unter dem Gesichtspunkt des Intelligenzdefektes vom Normalen abgetrennt worden, der zweite unter dem Gesichtspunkt des emotionell-aktiven Verhaltens. Erst nachher wurde die „ruhige" Eigenart des ersten Typus im Vergleich zur unsteten des zweiten und die gelegentliche Übereinstimmung der beiden im Hinblick auf die Intelligenz beachtet. Dann kann man aber als Mischtypus jene Kinder ansehen, die weder ausgesprochen ruhig noch ausgesprochen unstet sind.

Vom Standpunkt des Psychiaters dürften die „arriérés" Binets alle zu den Schwachsinnigen gehören, die Unsteten, soweit sie als psychiatrisch Abnorme anzusehen sind, teils zu den erethisch Schwachsinnigen, teils zu den Psychopathen.

*

Binets Beobachtungen über die Unsteten und ihre Scheidung von den Intelligenzdefekten im eigentlichen Sinn gaben mir vor langer Zeit den Schlüssel zum Verständnis einer häufig gemachten Beobachtung. Es war in der Frühzeit der Binet-Simonschen Methode der Intelligenzprüfung, als ich die ersten Versuche machte, Volksschüler, die von ihren Lehrern als hilfsschulbedürftig beurteilt wurden, mit der Methode auf ihren intellektuellen Entwicklungsstand zu prüfen. Es zeigte sich da bald, daß eine Anzahl dieser Kinder ein vom Normalen nur wenig oder überhaupt nicht abweichendes Intelligenzalter hatten, ja daß einzelne sogar einen Vorsprung im Intelligenzalter aufwiesen. Da die geringe schulische Leistungsfähigkeit der meisten dieser Kinder mit Sicherheit festgestellt werden konnte, ergab sich die Frage, woher die Diskrepanz zwischen dem Lehrerurteil und dem Ergebnis der Intelligenzprüfung stammt. Durch Beobachtungen, Erkundigungen und weit über die Intelligenzprüfung hinausgehende Untersuchungen mit anderen Methoden konnte neben Kindern, bei denen andere Besonderheiten — Wirkungen ungünstiger Umwelteinflüsse, körperlicher Krankheiten u. a. — vor-

lagen, eine psychologisch in mannigfacher Hinsicht übereinstimmende Gruppe von Kindern gefunden werden, die den Unsteten Binets zumindest nahestehen. Sie fallen durch ihr überaus lebhaftes Temperament und ihren gesteigerten Betätigungsdrang (Aktivität) auf. Sie sind motorisch unruhig, quecksilbern, gesprächig und verfügen über einen beträchtlichen Wortschatz und eine eigentümliche Sprachgewandtheit, bei der Agrammatismen und Anakoluthe oft durch das rasche Sprechtempo verhüllt werden. Der sprunghafte Wechsel der Gegenstände, mit denen sie sich beschäftigen oder über die sie sprechen, läßt sie zerfahren erscheinen. Trotzdem sie bei der Intelligenzprüfung nach Binet und Simon recht gut abschneiden, sind doch gewisse Arten von Fehlleistungen für sie charakteristisch. Ihre richtigen und falschen Aufgabenlösungen sind über die ganze Staffel von Binet und Simon weit gestreut. Ein achtjähriges Kind kann bei mehreren Aufgaben für Siebenjährige bereits versagen und dennoch mehrere für Zwölfjährige lösen. Nur durch das Additionsverfahren Binets ergibt sich ein Intelligenzalter, das dem Lebensalter entspricht oder es sogar überragt. Sie bleiben auf keine Frage die Antwort schuldig. „Nullfälle" gibt es bei ihren Aufgabenlösungen fast nicht, sie reagieren fast immer auf die ihnen gestellten Aufgaben. Die Zahl der Falschlösungen übertrifft deshalb beträchtlich die des Ausbleibens der Lösung. Auch die weniger markanten Individuen dieser Art versagen bei scheinbar so einfachen Aufgaben wie dem Aufzählen der Monate, der Angabe des Tagesdatums und dem Herausgeben von 20 Pfennigen auf eine Mark.

Auch bei auffallend guten Leistungen in der Intelligenzprüfung nach Binet und Simon versagen sie aber ausnahmslos, wenn man ihnen eine Aufgabe stellt, für die sie längere Zeit hindurch — zwei oder drei Minuten sind hierbei oft schon eine längere Zeit — ihre Aufmerksamkeit konzentriert erhalten sollen. Die Methode von Binet und Simon enthält nur „Augenblicksaufgaben", die ohne Dauerspannung der Aufmerksamkeit gelöst werden können. Hier können die Kinder dieser Gruppe Überraschendes leisten. Die Überraschung wird aber um so größer, wenn man sieht, daß sie bei einfachen „Daueraufgaben" völlig versagen. Um die Kinder dieser Art herauszufinden, ist es deshalb stets notwendig, die Intelligenzprüfung nach Binet und Simon durch „Daueraufgaben" zu ergänzen. Das können „Arbeitsproben" der verschiedensten Art sein. Bei Kindern, die noch nicht lesen und schreiben können, verwende ich z. B. das Sortieren von Kugeln nach der Farbe oder nach der Größe, bei älteren das Sortieren nach den beiden Gesichtspunkten der Farbe und Größe. Noch besser verwendbar ist aber der Buchstabendurchstreichversuch von Bourdon. Bei Kindern bis zu 10 Jahren ergaben sich da oft schon bei der einfachsten Aufgabe, alle *a* durchzustreichen, beträchtliche Ausfälle, bei der Aufgabe, drei Buchstaben durchzustreichen, versagen auch die älteren und wenig markanten Individuen dieser Art. Von „Augenblicksaufgaben", bei denen sie häufig versagen, sei

der Knoxsche Test[1] erwähnt. Er verlangt bekanntlich, daß der Prüfling eine ihm gebotene Reihenfolge von Berührungen oder Beklopfungen von vier Gegenständen richtig wiederholt. Bei vier Gegenständen (gleichen kleinen Schachteln z. B.) gibt es 24 verschiedene Reihenfolgen. Durch die Verwendung von fünf Gegenständen oder drei Gegenständen kann die Aufgabe erheblich erschwert oder erleichtert werden.

Aus diesen und ähnlichen Prüfungsergebnissen läßt sich schließen, daß es sich bei den betreffenden Kindern vor allem um Fehlleistungen der Aufmerksamkeit handelt. Der Aufmerksamkeitsdefekt ist auch in der Beobachtung nicht allzu schwer zu erkennen und spielt eine viel bedeutsamere Rolle als die beiden anderen von Binet angegebenen Kennzeichen der Unsteten. Die umfassendere Beobachtung dieser Kinder zeigt aber, daß mit ihrem Manko an Aufmerksamkeit eine eigentümliche Ziellosigkeit ihres Handelns einhergeht. Bei einer stark gesteigerten Aktivität (Betätigungsdrang) handeln sie unausgesetzt, ohne das wesentliche Merkmal des normalen Handelns: die Zielgerichtetheit oder Determination aufzuweisen. Natürlich ist das nicht so zu verstehen, daß ihr gesamtes Handeln undeterminiert ist. Je nach dem Grade ihrer Abweichung vom normalen Kinde zeigen sie ein bald stärkeres, bald geringeres Fehlen der Determination. Sie haben offenbar nicht das Bedürfnis, dem aus eigenen Antrieb entspringenden Handeln Ziele zu setzen. Wenn ihnen Ziele von anderen gesetzt, Aufgaben gestellt werden, so fehlt diesen die durchgreifende determinierende Wirkung. Wir wollen deshalb diese Kinder und Jugendlichen als Undeterminierte bezeichnen.

Es fällt bei ihnen allen auf, wie lückenhaft die Erfahrungen sind, die sie im praktischen Leben erworben haben. Während das normale Kind über einen bestimmten Erfahrungsschatz verfügt, der reicher ist, wenn die Anregungen zur Erfahrungsbildung im praktischen Leben reichlicher fließen, und ärmer, wenn diese Anregungen spärlicher sind, zeigt das undeterminierte Kind einen Erfahrungsschatz, der eine individuell nach Art und Umfang sehr verschiedene Auswahl aus dem zur Erfahrung Gebotenen darstellt. Die stärksten Anregungen zur Erfahrungsbildung können wirkungslos an ihm abgleiten, während andere vielleicht belanglose Anregungen Erfolg haben. Das gesamte Wissen des Undeterminierten erscheint deshalb wie ein Haufen ungeordneter und lückenhafter Materialien.

Die Undeterminierten zeigen vielfach eine üppige Phantasietätigkeit, die trotzdem in ihren Produkten dürftig aussieht, weil sie nicht auf Ziele abgestellt, nicht gestaltend, sondern ziellos schweifend ist. Ihre emotionelle Erregbarkeit ist eine sehr große. Die Kunst des Bremsens und Hemmens von Gefühls- und Affektäußerungen erlernen sie kaum jemals. Überhaupt ist es schwer, sie von außen zu beeinflussen. Sie erweisen sich als wenig abhängig von ihrer Umwelt und sind im Grunde „isolierte" Menschen. Manchmal

[1] Vgl. W. Stern und O. Wiegmann, Methodensammlung zur Intelligenzprüfung. 3. Aufl. Leipzig 1926. S. 467.

werden sie zu richtigen Einsiedlern, gelegentlich tun sie aber in der Gesellschaft von Gleichgestimmten fröhlich mit oder führen sogar an. Doch auch diese Gesellschaftsfähigen unter ihnen sind im Grunde nur wenig an ihre Kameraden gebunden und lösen sich sofort ab, wenn die Kameradschaft mit Dingen beschäftigt ist, die ihnen nicht liegen. Die geringe Zugänglichkeit von außen her macht die Undeterminierten besonders schwer erziehbar. Während andere abnorme Kinder durch fortgesetzte Übung leicht „abzurichten" sind, scheitern ähnliche Versuche bei ihnen meistens. Auch der Versuch, sie an bestimmte Situationen und Handlungsweisen zu gewöhnen, mißlingt vielfach. Die Undeterminierten sind nichts weniger als Gewohnheitsmenschen.

Bei didaktischen Versuchen, die ich gelegentlich an undeterminierten Kindern machte, zeigte sich noch am ehesten dann ein Erfolg, wenn ich dem gesteigerten Abwechslungsbedürfnis Rechnung trug, Wiederholungen nach Möglichkeit vermied und in dem Aufmerksamkeitsrhythmus des Kindes mitschwingen konnte.

In der frühen Kindheit zeigen die Undeterminierten ihre Kennzeichen bereits beim Spiel. Sie bevorzugen die ziellosen Spiele oder verstehen es, Bruchstücke von anderen Spielen durcheinanderzubringen. Die Destruktionsspiele (Zerreißen, Zerstören) sind bei ihnen besonders beliebt. Dabei haben sie einen gesteigerten Drang zur spielerischen Betätigung. In der Pubertätszeit scheint bei ihnen die Triebphase[1] allein voll ausgebildet zu sein, während die Interessenphase mehr oder minder verkümmert ist.

Hat man einmal das Bild der Undeterminierten gewonnen, so merkt man bald, daß ihr Umkreis keineswegs auf die Kinder beschränkt ist, die bei der Intelligenzprüfung nach Binet und Simon gut oder zumindest ihrem Lebensalter entsprechend abschneiden. Es gibt viele Undeterminierte mit scharf gesteigerter Aktivität und ebenso scharf herabgesetzter Determination, die bei der Intelligenzprüfung einen bald kleineren, bald größeren Rückstand aufweisen. Retardierte aller Grade kommen unter ihnen ebenso vor wie Individuen mit normalem Intelligenzalter oder mit einem Intelligenzvorsprung. Die Intelligenz ist bei diesem Typus der Abnormen — und wie wir noch sehen werden auch bei anderen Typen — nicht die Hauptsache. Ihren Wesenskern bildet offenbar die eigenartige undeterminierte und graduell gesteigerte Aktivität.

Daraus ergibt sich aber eine wichtige entwicklungspsychologische Hypothese. Die genannten Eigenschaften der Aktivität könnten es sein, die das Zurückbleiben der Entwicklung der Intelligenz bedingen. Der Intelligenzrückstand ist nichts neben der eigenartig gestörten Aktivität und unabhängig von ihr Bestehendes, er ist vielmehr eine Wirkung dieser Eigenschaften der Aktivität. Mit einer anderen Aktivität ausgestattet, hätten die gleichen Kinder vielleicht eine durchschnittliche oder sogar überdurchschnittliche Intelligenz-

[1] Vgl. W. Peters, Pubertät und Berufsberatung. Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1926. Jg. 27. S. 51.

entwicklung durchgemacht. Ihre Aktivitätsmängel, vor allem die verminderte Determination, haben die Intelligenzentwicklung aufgehalten. Sie haben Verzögerungen und Störungen in der Erfahrungsbildung und damit im Verständnis für Situationen der Umwelt herbeigeführt. Eine normale Intelligenzentwicklung setzt aber auch eine normale Erfahrungsbildung voraus.

Dem widerspricht nicht die Tatsache, daß viele Undeterminierte bei der Intelligenzprüfung nach Binet und Simon gut oder durchschnittlich abschneiden. Denn was hier geprüft wird, ist natürlich nicht die ganze Intelligenz. Binet und Simon haben sich bekanntlich bemüht, Aufgaben zu finden, die vom erworbenen Wissen, insbesondere dem Schulwissen, unabhängig sein sollten. Das ist ihnen schon deshalb nicht gelungen, weil es Aufgaben, die völlig frei von erworbenem Wissen sind, überhaupt nicht gibt. Immerhin ermöglichen es die von Binet und Simon gefundenen Aufgaben durch ihren Inhalt und ihren Charakter als Augenblicksaufgaben den Undeterminierten, ihre Mängel zu verbergen. Nur bei schweren Graden der Indetermination gelingt dies nicht mehr und die mit ihnen behafteten Kinder zeigen schon recht früh ein retardiertes Intelligenzalter. Doch auch bei mittleren und leichteren Graden konnte ich wiederholt beobachten, daß die anfängliche Übereinstimmung zwischen Intelligenzalter und Lebensalter oder der Intelligenzvorsprung im Laufe der späteren Entwicklung verloren gingen. An ihre Stelle tritt dann ein Rückstand im Intelligenzalter.

Neben der gewöhnlichen Form der Indetermination, bei der die Gesprächigkeit und die motorische Unruhe auffallen, gibt es noch eine stille Spielart derselben: Menschen, deren innere Unruhe sicher nicht geringer ist, bei denen sie aber nicht den Weg zum sprachlichen oder sonstigen motorischen Ausdruck findet. Bei der Lösung von Daueraufgaben tritt sie aber sofort in die Erscheinung. Die Ziellosigkeit im Handeln und Denken und die übrigen Merkmale der Undeterminierten sind auch ihnen eigen. Ihre Zugänglichkeit für Einflüsse der Umwelt, auch für Erziehungseinflüsse, ist durchschnittlich noch geringer als bei den anderen Undeterminierten.

Stellt man einem Undeterminierten Aufgaben verschiedener Art, so kann man, wenn er nur imstande ist, sie entgegenzunehmen, regelmäßig dies beobachten: Er löst leichte Aufgaben, die für ihn Augenblicksaufgaben sind, rasch und gut. Er kann Aufgaben von mäßiger Schwierigkeit manchmal noch lösen. Bei schwierigen Aufgaben, die nur als Daueraufgaben gelöst werden können, versagt er aber völlig. Eine andere Spielart des Undeterminierten, die im Gegensatz zu der stillen Spielart steht, weil sie besonders stark „expressiv" ist, d. h. zur sprachlichen und sonstigen motorischen Betätigung tendiert, zeigt beim Übergang von leichten zu schwierigen Aufgaben eine besonders schroffe Änderung ihres Verhaltens. Die Menschen dieser — nennen wir sie — oberflächlichen Spielart frappieren oft durch die Leichtigkeit, Selbstverständlichkeit und Grazie, mit der sie einfache, im Bereich ihrer Erfahrung und ihres täglichen Tuns liegende Aufgaben lösen.

Steigert man aber die Schwierigkeit nur ein wenig, so fallen sie abrupt ab und produzieren nur unsinnige Lösungen, freilich mit der gleichen Sicherheit und Eleganz wie zuvor die richtigen Lösungen.

Bei vielen Undeterminierten kann man in der allgemeinen Ziellosigkeit kleine Oasen bemerken, in denen sie ihre Aufmerksamkeit zusammenzuhalten und determiniert zu handeln verstehen. Ein schwer undeterminiertes Kind z. B. spielt an seinem Sandkasten lange Zeit und immer wieder mit vollendeter Hingegebenheit und Zielstrebigkeit. Ein undeterminierter Jugendlicher kann bei Pferderennen und Gesprächen über sie beträchtliche Grade der Determination aufweisen. Ich habe mich daran gewöhnt, in solchen Fällen von Konzentrations- oder Determinationsinseln zu sprechen.

Wohl die feinste Spielart der Undeterminierten bilden aber jene Menschen, bei denen sich das Verhältnis von Strom und Insel umkehrt, die in den meisten Betätigungsgebieten der Schule und des praktischen Lebens durchaus determiniert sind, in einem Spezialgebiet aber eine Insel der Indetermination zeigen. Namentlich bei rechnerischer Betätigung scheinen solche inselförmige Indeterminationen häufiger vorzukommen. Doch findet man die inselförmig Undeterminierten meist nur in der normalen Volksschule, manchmal auch in der höheren Schule. Sie sind keine pädagogisch Abnormen mehr. Zum Abnormen gehört eine weiter gespannte Steigerung und Indetermination der Aktivität.

*

Von den Undeterminierten typisch verschieden sind diejenigen Kinder und Jugendlichen, die Binet als „arriérés" den „instables" gegenüberstellt. Das Unstete, Sprunghafte, Schweifende geht ihnen völlig ab. Die Intelligenzmängel treten in dem Bild, das sie bieten, plastisch hervor und verdecken einen anderen Zug, der wahrscheinlich für ihre Persönlichkeit belangreicher ist. Sie haben alle einen deutlichen Rückstand im Intelligenzalter. Er allein ist offenbar schuld daran, daß sie überhaupt in die Gruppe der pädagogisch Abnormen eingereiht werden. Während wir unter den Undeterminierten Rückstände neben durchschnittlichen und sogar überdurchschnittlichen Intelligenzaltern finden, und bei einem dritten Typus der Abnormen, über den noch zu sprechen sein wird, Retardationen kaum jemals auftreten, fehlt das herabgesetzte Intelligenzalter bei den Kindern und Jugendlichen des zweiten Typus niemals. Es kommen aber auch bei ihnen alle möglichen Grade der Retardation vor und oft genug zeigt einer von ihnen eine geringere Retardation als ein gleichaltriger Undeterminierter. Schon daraus mag man ersehen, daß der Intelligenzrückstand nicht das wesentliche unterscheidende Merkmal der beiden Typen sein kann.

Ihre Aufgabenlösung bei der Intelligenzprüfung nach Binet und Simon zeigt eine wesentlich geringere Streuung über die Altersstaffel. Ist man einmal in dem Bereich der Aufgaben angelangt, in dem die richtigen Lösungen ausbleiben, so hat man nicht zu gewärtigen, daß weiter oben in der Staffel

wieder richtige Lösungen auftreten. Wie denn überhaupt die Kinder und Jugendlichen dieses Typus keine Überraschungen bieten.

Bei Aufmerksamkeitsprüfungen mit dem Bourdonschen Durchstreichversuch und bei Arbeitsproben, die, wie wir hörten, für die Ermittlung der Undeterminiertheit unerläßlich sind, ergibt sich bei ihnen nichts, was man nicht schon bei der Intelligenzprüfung nach Binet und Simon gemerkt hätte. Sofern sie die Aufgabe überhaupt verstehen, was von der Größe ihres Entwicklungsrückstandes abhängt, arbeiten sie langsam, aber geordnet und ohne allzu viele Fehler. Was sie zuwege bringen, entbehrt nicht einer gewissen Präzision.

Ihre Sprachbeherrschung ist recht dürftig, und ihr Sprachverständnis nicht viel besser. Im Gegensatz zu den Undeterminierten, bei denen der Worttypus stark über den Sachtypus dominiert, gehören sie viel häufiger dem Sachtypus als dem Worttypus an. Ihr gesamtes Innenleben erscheint einfach und spärlich. Man merkt weder Antriebe zu spontanem Denken, noch zur Phantasietätigkeit, noch zu einem auf selbstgesteckte Ziele gerichteten Handeln. Von sich aus spielen sie überhaupt nicht, sie haben keinen „Spieltrieb". Von ihrer Umgebung dazu angehalten, spielen sie nach, was man ihnen vorspielt oder werden von den Gespielen bloß „mitgenommen". Sie variieren die einmal gelernten Spiele nicht, führen im Spiel niemals an und sinken in den Zustand der Untätigkeit zurück, wenn die Aufforderung zum Spiel aufhört.

Ihr Verhalten im Spiel ist typisch für ihr ganzes Handeln und ihr ganzes soziales Verhalten. Äußere Einflüsse können sie fast stets zum Handeln veranlassen, können ihnen Ziele geben, auf die sie zustreben, sofern man ihnen den Weg zum Ziel vorgemacht hat. Ohne die Möglichkeit der Nachahmung erreichen sie nichts. Von sich aus haben sie auch keine Ziele, die über die Befriedigung der vitalen Lebensbedürfnisse hinausgehen. Die Pubertätserscheinungen setzen erheblich verspätet ein und laufen ganz gelinde, fast unmerklich ab. Von einer „Pubertätskrise" kann man bei ihnen nicht sprechen. Sie fügen sich in ihre Umwelt gut ein, folgen den Wünschen der Erwachsenen und Kameraden und gehen überall „mit". Gerade wegen dieser Einfügsamkeit können sie leicht mißbraucht werden.

Erzieherischen Einflüssen stehen sie ebenso offen wie anderen. Innerhalb der Reichweite ihres Intellekts sind sie brauchbare Zöglinge, wenn man ihr erschwertes Ansprechen auf verbale Anregungen berücksichtigt. In extremen Fällen ist die Erziehungsarbeit an ihnen kaum mehr als Abrichtung, in allen anderen Fällen vorwiegend Gewöhnung. Bei stets erneuter Übung und Wiederholung sind immer Erfolge zu erzielen. Die Wiederholung stößt sie nicht ab, sondern macht ihnen Freude. Weil sie notwendig ist, muß der Umkreis dessen, was man ihnen zur Erlernung bietet, eingeschränkt werden. Sie erlernen Einfaches und Weniges und versagen völlig, wenn man die

Schwierigkeit oder das Quantum in anderen als homöopathischen Dosen steigert.

Fassen wir alle diese Züge zusammen, so sehen wir, daß die Kinder und Jugendlichen dieses Typus neben ihren mehr oder minder starken Intelligenzrückständen eine Eigentümlichkeit gemein haben: die reduzierte psychische Aktivität. Es fehlt ihnen der autogene Betätigungsdrang, der offenbar durch ein bißchen von außen angeregtes Tun nicht ersetzt werden kann. Während die Undeterminierten überaktiv sind, treten uns hier unteraktive Abnorme entgegen. Während aber der Tätigkeit der Undeterminierten die Richtung auf Ziele fehlt, sind die Kinder dieses Typus, wenn sie handeln, durchaus zielgerichtet. Wir wollen diesen zweiten Typus der Abnormen den der Passiven oder Inaktiven nennen.

Für die Passiven hat die Frage, ob Intelligenzrückstand und Inaktivität unabhängig nebeneinander bestehen, oder ob sie voneinander abhängig sind, erhöhte Bedeutung. Bei den Undeterminierten kann der Rückstand fehlen, hier ist er aber immer vorhanden. Man könnte den Versuch machen, die Inaktivität als einen Folgezustand der herabgesetzten Intelligenz aufzufassen. Dann käme man aber mit der Erfahrungstatsache in Konflikt, die uns bei den Undeterminierten Intelligenzrückstände bei gesteigerter Aktivität zeigt, und würde überdies gegen eine entwicklungspsychologische Arbeitshypothese verstoßen, die sich bei ihrer Anwendung in der Persönlichkeitsforschung gut bewährt. Sie sieht das emotionelle und Triebleben als den Unterbau des seelischen Organismus, das intellektuelle Leben als seinen Überbau an. Von dieser Hypothese aus ließe sich wohl verstehen, daß die fehlende oder verminderte Aktivität zu Intelligenzrückständen, nicht aber daß umgekehrt diese zu jener führen.

Auch abgesehen von dieser Arbeitshypothese kommt der Auffassung, nach der sich aus der Inaktivität der Intelligenzrückstand entwickelt, eine beträchtliche Wahrscheinlichkeit zu. Bei dem Fehlen des Dranges zu intellektueller wie zu jeder anderen Betätigung muß es naturgemäß zu einer Unterentwicklung der intellektuellen Leistungsfähigkeit infolge fehlender funktioneller Übung kommen. Auch die Intelligenzfunktionen bedürfen des Gebrauchs und der Übung durch den Gebrauch, um sich normal entwickeln zu können. Überdies bedarf die Intelligenz der Erfahrungen des Individuums, um mit ihnen operieren zu können. Ein Mangel an Aktivität muß aber auch zur Verkümmerung der Erfahrungsbildung führen. Denn Erfahrungen macht man nicht, indem man „Eindrücke" wie eine photographische Platte aufnimmt und fixiert, sondern indem man sie aktiv bearbeitet, beobachtet, versteht, eingliedert. Ohne den Trieb zu einer solchen aktiven Verarbeitung kommen Erfahrungen nicht zustande, mögen die Eindrücke noch so dicht gehäuft sein. Man kann an den abnormen Kindern direkt beobachten, wie mit dem stärkeren Ausfall an Aktivität der größere Intelligenzrückstand und die größere Erfahrungsarmut Hand in Hand gehen. Auch bei dem

Typus der Passiven scheint also nicht der Intelligenzrückstand, wohl aber die verminderte Aktivität das Primäre zu sein.

Meine eigenen Beobachtungen reichen nicht aus, um die Frage zu beantworten, ob es bei den Passiven gelegentlich Aktivitätsinseln gibt, so wie wir bei den Undeterminierten gelegentlich Determinationsinseln feststellen konnten. Auch ob es Übergangs- und Mischformen zwischen den Undeterminierten und den Passiven gibt — Binet behauptet, wie wir hörten, das Vorkommen von Übergängen zwischen den arriérés und instables — wage ich nicht aus eigener Beobachtung zu entscheiden. Nur bei Kindern, bei denen nach der ärztlichen Diagnose Epilepsie vorlag, konnte ich manchmal wechselnde Phasen von angenäherter Undeterminiertheit und Inaktivität beobachten.

*

Noch einen dritten Typus des abnormen Kindes und Jugendlichen müssen wir beschreiben. Er findet sich selten in der Hilfsschule, um so häufiger aber in den Anstalten für jugendliche Abnorme, in den Fürsorge-Erziehungsanstalten und unter den jugendlichen Kriminellen. Er läßt sich häufiger bei Jugendlichen jenseits der Pubertätsgrenze beobachten als bei Kindern. Ob das darauf beruht, daß das abnorme Verhalten erst in der Pubertät auftritt, oder darauf, daß es in der Kindheit noch nicht beobachtet oder nicht voll gewürdigt wird, mag dahingestellt bleiben.

Während der Passive stets, der Undeterminierte oft — und um so öfter, je älter er ist — einen Intelligenzrückstand aufweist, zeigt ihn der dem dritten Typus der Abnormen Zugehörige kaum jemals. Auch wenn man zur Ergänzung der Binet-Simonschen Methode andere, für ältere Kinder und Jugendliche geeichte Methoden (etwa die entsprechenden Aufgaben aus Termans Stanfort-Revision der Binet-Simonschen Methode) heranzieht, findet man in der Regel keinen Rückstand. Beim Buchstabendurchstreichversuch nach Bourdon und bei einzelnen Arbeitsproben finden sich gelegentlich Andeutungen derselben Minderleistung, wie sie die Undeterminierten haben. Bei Wiederholung des Versuches mit derselben oder einer variierten Aufgabenstellung zu anderer Zeit kann aber eine durchaus normale Leistung zustande kommen.

Beobachtet man die Phantasieleistungen dieses dritten Typus, so findet man auch bei ihnen eine gewisse Ähnlichkeit mit denen des Undeterminierten. Wohl fehlt die verwirrende Fülle des Sinnlosen und bloß halb Sinnhaften. Auch kehren bestimmte Motive stereotyp wieder, was bei den Undeterminierten sicher niemals geschieht. So zeichnet ein Abnormer dieser Art, von dem mir kürzlich berichtet wurde, immer wieder Glühbirnen und Beleuchtungskörper oder — etwas seltener — Betten. Wenn er anderes zeichnen soll, vergißt er nicht, irgendwo in seiner Zeichnung eine Lampe anzubringen. Mit den Undeterminierten hat aber die Phantasietätigkeit des dritten Typus den Charakter des Schweifenden, nicht durch Ziele Gebundenen gemein.

Wie denn überhaupt gewisse Übereinstimmungen zwischen den Angehörigen dieses Typus und den Undeterminierten immer wieder beobachtet werden. Sie machen manchmal die Unterscheidung schwierig. Auch gibt es sicher Übergangsformen zwischen den beiden Typen: Abnorme mit Intelligenzrückstand, die in wenig ausgeprägter Weise Kennzeichen beider Typen in sich vereinigen. Die Abgrenzung gegen die Passiven macht hingegen niemals Schwierigkeiten, Übergangsformen zu ihnen scheinen nicht vorzukommen.

Wenn sich ein Jugendlicher oder ein Kind zu Hause oder außerhalb des Elternhauses Eigentumsdelikte zuschulden kommen läßt, so kann das — auch wenn man von einer ungünstigen Beeinflussung durch das Milieu absieht — recht verschiedene Beweggründe haben. So kann das Verlangen nach dem Besitz, die Freude am Gegenstand zu der Handlung geführt haben, aber auch der romantische Kitzel des gefahrvollen Tuns oder das Bedürfnis sich vor Kameraden hervorzutun und als Held zu erscheinen, oder das Verlangen, gehaßten Personen Schaden zuzufügen. Besitzfreude, Abenteurerdrang, Geltungstrieb, Haß und Rachebedürfnis gibt es auch beim normalen Menschen, und auch bei ihm haben diese Affekte und Triebe die Tendenz, sich in einem Handeln zu entladen, das zur Lösung oder Befriedigung führt. Dennoch wird ein aus solchen Motiven entspringendes, zu Eigentumsdelikten führendes Handeln bei ihnen in der Regel nicht aufkommen. Man darf freilich das Motiv der Besitzfreude nicht mit dem der wirtschaftlichen Not verwechseln, wenn man die Richtigkeit dieser Behauptung prüfen will.

Bei Kindern wird es zu Handlungen aus den genannten Motiven viel häufiger kommen. Unter dem Einfluß ihrer Umwelt und der Erziehung werden sie aber allmählich dazu gebracht, solche Affekt- oder Triebentladungen zu „bremsen", das heißt sie entweder völlig zu unterdrücken oder sie die Kontrolle der Überlegung und Einsicht passieren zu lassen und sie unter deren Einfluß zu modifizieren. Bei ungünstigen Milieueinwirkungen und mangelhafter Erziehung unterbleibt manchmal die Entwicklung dieser Fähigkeit des Bremsens. Bei solchen pädagogisch verwahrlosten Kindern und Jugendlichen fließen die Triebregungen unmittelbar in die Aktivität über. Wir wollen hier aber nicht von den Verwahrlosten sprechen, sondern von den Abnormen, bei denen es der Umwelt und der Erziehung nicht oder nicht ganz gelingt, die unmittelbar aus den Affekten und Trieben fließende Aktivität zur Bremsung zu bringen. Das könnte daher rühren, daß die Affekte und Triebregungen zu stark sind, oder daher, daß die Bremse zu schwach ist. Im Effekt kommen beide Möglichkeiten auf dasselbe hinaus.

Die Fähigkeit des Bremsens der aus Affekten und Trieben entspringenden Aktivität geht auch den undeterminierten Kindern und Jugendlichen ab. Das Bremsen verlangt eben eine Determination, wenn auch oft bloß eine auf das Unterlassen einer Handlung gerichtete. Ein aus fehlender Bremsung entstehendes Eigentumsdelikt ist den Undeterminierten ebenso zuzutrauen wie dem Abnormen des dritten Typus. Der Passive ist an und für sich

nicht reich an Affekten und Triebregungen. Wenn sie sich aber einstellen, kommt es auch bei ihnen vielfach zu ungezügelten Entladungen. Das kann man im sexuellen Verhalten Passiver oft genug erfahren. Hingegen dürften Eigentumsdelikte bei Passiven nicht aus Affekten und Trieben entspringen. Wo solche Delikte Passiver auftreten, scheint eher ein Geschoben- und Mitgenommenwerden durch Kameraden als ein autogenes Handeln vorzuliegen.

Daß bei den Passiven mit ihrer mangelhaften Intelligenz Triebregungen nicht leicht durch die Kontrolle der Einsicht geleitet werden können, läßt sich verstehen. Ebenso, daß es bei den Undeterminierten mit ihrer gesteigerten Aktivität nicht zu einer Bremsung kommt. Die Kinder und Jugendlichen des dritten Typus zeigen aber sonst nichts von den Eigenheiten des Passiven und meist nichts von den wesentlichen Zügen des Undeterminierten und haben dennoch nicht die Gabe, die aus den Triebregungen quellende Aktivität zu bremsen. Sie sind Triebhafte oder, wenn man eine Bezeichnung Davenports gebrauchen will, die bei ihm freilich eine umfassendere Bedeutung hat: Hemmungsschwache („feebly inhibited"). Auch bei diesen Triebhaften liegt also eine Abnormität der Aktivität vor. Nicht die allgemeine oder fast allgemeine Ziellosigkeit der Aktivität der Undeterminierten, nicht die allgemeine Herabsetzung der Aktivität der Passiven, sondern ein Manko in der Bremsvorrichtung der Aktivität ist es, das den Triebhaften zum Opfer seiner Triebregungen macht.

Es sind aber natürlich nicht bloß die Affekte und Triebe, die, wie wir vorhin sahen, zu Eigentumsdelikten führen können. Wenn es überhaupt zu „Delikten" kommt, können es auch Roheitsdelikte, Sittlichkeitsdelikte, Brandstiftungen, Landstreicherei u. a. sein. Wichtiger als die kriminellen Taten sind aber die Affekte und Triebregungen, die zu ihnen und weit öfter noch zu Handlungen führen, die mit Gericht und Polizei nichts zu tun haben. Ob ein bestimmtes Handeln des Triebhaften asozial ist, hat im Grund weniger Bedeutung als die Tatsache, daß durch die Triebhaftigkeit die Bereitschaft zum asozialen Handeln erzeugt wird, und daß die asozialen Handlungen aus derselben Quelle entspringen wie zahlreiche durchaus harmlose Handlungen derselben Persönlichkeit. Geltungstrieb, Sexualtrieb, Sammeltrieb, Wandertrieb (Nomadismus nach Davenport) können jeder für sich den Triebhaften derart gefangen nehmen, daß sie ihn aus seiner Lebensbahn abdrängen. Davenport konnte zeigen, wie sich der ungezügelte Wandertrieb bis in die Berufswahl hinein Geltung verschafft. Meist scheint das Handeln des Triebhaften nicht bloß von einer Art von Trieben beherrscht zu sein. Es kommt bloß bald periodisch oder doch von Zeit zu Zeit, bald in länger dauernden Phasen zu heftigen Entladungen von Triebregungen, und es mag sein, daß dabei ein Trieb über andere dominiert.

*

Wir sind zu der Auffassung gelangt, daß sich die drei hier beschriebenen Typen abnormer Kinder und Jugendlicher auf Abnormitäten der psychischen Aktivität gründen. Das bedeutet natürlich nicht, daß dieses eine primäre Merkmal das einzige ist. Aus ihm müssen sich vielmehr schon deshalb andere ergeben, weil man in dem Systemgefüge der Persönlichkeit nicht ein Glied verändert denken kann, ohne daß die ganze Persönlichkeit mit geändert wird. Wir haben auf manche andere Züge in der Persönlichkeit des abnormen Kindes und Jugendlichen hingewiesen, die unseres Erachtens mit dem primären Merkmal in Zusammenhang stehen. Das gilt vor allem auch für die Intelligenzrückstände der Passiven und Undeterminierten, die sich uns als Entwicklungsprodukte der gestörten Aktivität dargestellt haben. Wir glauben, daß ein mit der Aktivität des Passiven ausgestattetes Persönlichkeitssystem im Laufe der Entwicklung zu einem Rückstand im Intelligenzalter gelangen muß und daß auch die Aktivität bei bestimmten Graden und Formen der Indetermination zu einem solchen Rückstand führt.

Bei dem einen Typus, so hörten wir, ist die Aktivität herabgemindert (Passive), bei dem andern gesteigert und zugleich undeterminiert, bei dem dritten fehlt es an der Bremsung der aus den Trieben fließenden Aktivität.

Was wir unter der Aktivität verstehen, dürfte aus unseren Darlegungen ohne Schwierigkeit entnommen werden können. Da aber der Begriff der Aktivität heute in der Psychologie selten Verwendung findet, sei auf ihn noch kurz eingegangen. Einzelne Beispiele aus der alltäglichen Erfahrung mögen ihn klären helfen.

Lärm, der vor meinem Fenster hörbar wird, veranlaßt mich, aufzustehen und nachzusehen. Ein ungeduldig erwartetes Ereignis veranlaßt mich, im Zimmer ziellos auf und ab zu gehen. Hunger veranlaßt mich, nach einem vor mir liegenden Stück Schokolade zu greifen. Die Absicht, das Haus zu verlassen, veranlaßt mich, meinen Hut zu holen, trotzdem es draußen warm ist und ich ohne ihn weggehen könnte. Die Uhr schlägt zwölf Uhr nachts. Das veranlaßt mich, meine Arbeit zu beendigen und zu Bett zu gehen, wie ich das gewohnheitsmäßig tue.

Warum veranlassen mich diese Situationen, Bestimmtes zu tun? Zum Teil, weil sich aus ihnen gewisse Affekte oder Triebe[1] ergeben (Erstaunen, Neugierde; Ungeduld, Unbehagen), zum Teil, weil ich gewohnt bin, die Situationen mit bestimmten Handlungen zu verknüpfen. Daß die Situationen vermöge ihrer Affekt- oder Triebladung oder vermöge ihrer Gewohnheitsvalenz zu Handlungen führen, erscheint uns selbstverständlich, weil es immer so geschieht. In einem Gedankenexperiment könnten wir uns aber eine Person vorstellen, bei der die gleichen Affekte, Triebe und Gewohn-

[1] Auf die Frage der Beziehungen zwischen Affekt und Trieb soll hier nicht eingegangen werden. Wir begnügen uns, die beiden als zusammengehörig zu betrachten.

heiten da sind, bei der aber von einem Zeitpunkt des Lebens ab dennoch die Handlungen ausbleiben, ohne daß daran organische Störungen, wie etwa Lähmungen, schuld sind. Und ebenso können wir uns einen anderen Menschen denken, bei dem die Affekte niemals „Triebkraft" hatten. Was bei den beiden fehlt, ist die Aktivität.

Gewiß sind die beiden konstruierte Wesen und in der Wirklichkeit nicht anzutreffen. Wohl aber finden sich in ihr Menschen, bei denen dieselbe oder annähernd dieselbe Situation mit verschieden großer Vehemenz zum Handeln führt. Bei dem einen ist die Aktivität größer, bei dem anderen geringer. Bei einem dritten mag sie zu einem innerpsychischen Tun (Nachdenken, Überlegen) und nicht zu einem psychomotorischen Tun führen.

Die Aktivität ist in unseren Beispielen, bis auf eines, auf Ziele gerichtet. Affekt, Trieb und Gewohnheit erregen sie nicht bloß, sondern determinieren sie zugleich. Das unruhige Umhergehen im Zimmer im Zustand der ungeduldigen Erwartung entbehrt aber der Determination. Auch hier ließe sich ein Mensch denken, dessen Aktivität der „Richtkraft" völlig entbehrt. Auch diesen absolut Undeterminierten gibt es nicht, wohl aber Menschen, die sich diesem konstruierten „Idealtypus" des Undeterminierten mehr oder minder annähern.

Die Scheidung in „Triebaktivität" und „Gewohnheitsaktivität", denen wir vielleicht noch andere Aktivitäten an die Seite stellen müssen, wird nach dem Gesagten nicht schwer fallen. Ebensowenig das Verständnis der Tatsache, daß normale Menschen alle in unseren Beispielen genannten Handlungen „bremsen" können, sie ganz unterdrücken können, wenn es ihnen wünschenswert oder nützlich erscheint, sie durch andere Handlungen ersetzen können, wenn ihnen diese zweckmäßiger erscheinen. Auch können die aus der Triebaktivität fließenden Handlungen auf den Weg der Gewohnheitsbildung durch andere ersetzt werden. Wenn aber das Zurückziehen der Hand oder das Zucken mit dem Arm oder anderen Körperteilen, das bei einer Berührung der Hand mit einem glühenden Stahl bei allen schmerzempfindlichen Menschen auftritt, absichtlich unterdrückt oder durch Gewöhnung in eine Bewegung umgeleitet werden soll, bei der der Brennschmerz noch heftiger wird, so wird man bei den meisten Menschen merken, daß die Fähigkeit des Bremsens hier ihre Grenze hat. Ein Mensch, bei dem auch bei anderen Anlässen die Triebaktivität so stark ist wie die fast aller Menschen in unserem Beispiel vom glühenden Stahl, wird das Bremsen überhaupt nicht zuwege bringen. Das wäre der „Idealtyp" des Triebhaften, von dem die von uns beschriebenen Triebhaften noch ein gutes Stück entfernt bleiben.

* *

Vom „Intelligenzalter“ zum „Entwicklungsalter“.

Von Konrad Penning.

Es war ein glücklicher Gedanke, der Binet veranlaßte, Normen für die Konstituierung eines Intelligenzalters zu suchen, indem er die elementaren kindlichen Leistungen in den einzelnen Lebensaltern nicht als qualitativ verschieden, sondern nur als graduell abgestuft auffaßte. Er gewann auf diese Weise Maßstäbe, mit denen er die Intelligenzhöhe eines Kindes in rohen Umrissen festlegen konnte. Es soll hier nicht untersucht werden, inwieweit Binet dieses Ziel, das er sich gesteckt hatte, wirklich erreichte; ebensowenig ist beabsichtigt, den bekannten Verbesserungen reiner Methoden eine neue Spielart anzugliedern oder die Frage entscheiden zu helfen, ob Binet wirklich nur die Intelligenz geprüft hat oder auch andere seelische Kräfte. Daß seine Intelligenz-Skala sich für Hilfsschulzwecke als recht brauchbar erwies, dürfte unbestritten sein, und solange wir nichts wirklich Besseres an ihre Stelle zu setzen vermögen, wird sie ihren Wert behalten.

Nun scheint es mir aber doch an der Zeit, den Versuch zu wagen, methodisch über Binet hinauszugehen. Die Notwendigkeit hierzu ergab sich mir bei Überlegungen und Untersuchungen zum „Problem der Schulreife“, dessen Bearbeitung mir von Herrn Professor Dr. Aloys Fischer als Aufgabe gestellt worden war. Die Arbeit ist heuer bei Klinkhardt in Leipzig als Buch erschienen[1]. Es ist mir im knappen Rahmen eines Aufsatzes freilich nicht möglich, die Tragweite des dort aufgerollten Problems auch nur skizzenhaft zu umreißen; doch möchte ich auf die grundsätzlich neue Einstellung, die sich mir auf Grund eingehender mühevoller Untersuchungen an 233 Münchener Kindern im Alter von fünf bis sieben Jahren ergeben hat, mit einigen Worten eingehen, weil so auch gleichzeitig die Gründe durchsichtig werden, die mich zu den nachfolgend dargestellten Überlegungen führten. Meine Bemühungen richteten sich zunächst darauf, eine allgemeine Erhöhung des bisherigen Einschulungsalters zu fordern und zu begründen. Nachdem beispielsweise im Kreis Oberbayern (mit Ausnahme des Schulbezirks der Stadt München) noch immer die in ländlichen Gebieten stark ausgenützte Möglichkeit besteht, Kinder bereits mit fünf Jahren und vier Monaten einzuschulen, dürfte die Tendenz, einer Höherrückung des Schulalters das Wort zu reden, auch solchen Lesern nicht überflüssig erscheinen, in deren Wirkungskreis bereits ein wesentlich höheres Einschulungsalter zur Regel geworden ist. Neben dieser einen Hauptaufgabe ergab sich aber im Laufe der Untersuchung immer wieder die Notwendigkeit, den bisherigen schematischen Einschulungsmodus nach dem Lebensalter fallen zu lassen und als Ziel der Einschulungs-Gesetzgebung und als Richtpunkt für die zukünftige Bearbeitung dieser Frage grund-

[1] Konrad Penning, Das Problem der Schulreife in historischer und sachlicher Darstellung. Mit einem Nachwort von Professor Dr. Aloys Fischer, München. (Band XI der Sammlung Pädagogium.)

sätzlich die Forderung einer nach Entwicklungsjahren statt nach Lebensjahren differenzierten Einschulung zu erheben und zu begründen. Damit gewinnt das Problem eine erhöhte allgemeine Bedeutung für die kinderpsychologische Forschung. Die bisherige Einschulungspraxis ließ die Tatsache außer acht, daß die gleichmäßige und gleichheitliche Entwicklung der einzelnen jugendlichen Individuen eine Fiktion ist, die wir auf dem Gebiet der Einschulungsfrage noch stillschweigend gelten lassen, obwohl wir uns über die Haltlosigkeit dieser Annahme längst klar sind. Wir begnügen uns bei der Schulaufnahme mit dem standesamtlichen Nachweis, daß ein bestimmtes Lebensalter, in Deutschland durchschnittlich das vollendete sechste Lebensjahr, erreicht worden ist, ohne uns darum zu kümmern, ob die damit vorausgesetzte Reife auch wirklich gegeben ist. Unter den sechsjährigen Schulanfängern einer Klasse befinden sich aber in erheblicher Anzahl solche, die ihrer geistigen und körperlichen Gesamtstruktur nach der Norm von Fünfjährigen entsprechen, ferner solche, die ihrer ganzen Entwicklung nach als Siebenjährige anzusprechen sind, so daß sich durchaus nicht bei allen Lebens- und Entwicklungsalter decken. Der Quotient aus Entwicklungs- und Lebensalter (um einen Ausdruck analog dem Sternschen Intelligenzquotienten zu schaffen) ist nach der Reihe der gewählten Beispiele $\frac{5}{6}$, $\frac{7}{6}$, $\frac{6}{6}$, also „unterwertig“, „überwertig“ oder „normalwertig“. Die Tatsache, daß die sechsjährigen Schulneulinge sich ohnehin in ihrem Lebensalter eigentlich aus $5^3/_4$ bis $6^3/_4$jährigen Kindern oder in ähnlicher Mischung zusammensetzen, kann hierbei füglich außer Betracht bleiben; denn es bleibt nach der bisherigen gesetzlichen Regelung ja völlig dem Zufall überlassen, ob, wie es wünschenswert wäre, alle $5^3/_4$jährigen Kinder sich gerade aus Frühreifenden und alle $6^3/_4$jährigen aus Spätreifenden rekrutieren. Es ist durchaus die Möglichkeit gegeben, daß der Fall genau umgekehrt liegt, so daß die Unterschiede in der körperlich-geistigen Entwicklung noch bedeutend mehr als eine Jahresspanne betragen können.

Die erste Einschulung muß daher auch zugleich eine erste Auslese darstellen. Statt sich auf das trügerische Kriterium der Zahl der Lebensjahre zu verlassen, fasse man früh sich entwickelnde, gut begabte, jüngere Kinder und spätreifende, schwachbegabte, ältere Kinder zu einer Klaßeinheit zusammen. Zu einer Zeit, als unser Schulwesen noch nicht die starre Konsolidierung aufwies, die mit der allmählichen Erhebung der Schule zu einem politicum notgedrungen verbunden war, hat man diesen Gedanken bereits ernstlich erwogen und sogar in einzelne Schulordnungen aufgenommen; dann aber fiel er der gleichmacherischen juristischen Formulierung zum Opfer. Das war zeitgeschichtlich durchaus berechtigt; denn abgesehen von der größeren Bequemlichkeit der Handhabung einer nach dem Lebensalter orientierten Einschulungsgesetzgebung besaßen wir bis zur Entwicklung der exakten Psychologie und Pädagogik überhaupt noch keinerlei Hilfsmittel,

um über die Entwicklungshöhe eines Schulanfängers auch nur einigermaßen zuverlässig urteilen zu können. Mittlerweile aber dürfte die kinderpsychologische Forschung genügend Fortschritte gemacht haben, um sich in gemeinsamer Arbeit an eine solche Aufgabe mit einiger Zuversicht auf Gelingen wagen zu können.

Wenn man den fruchtbaren Gedanken, der in der Binetschen Intelligenz-Skala liegt, sinnvoll und ergiebig weiter führen will, so muß man meines Erachtens sich grundsätzlich dazu entschließen, ausnahmslos nicht mehr Kenntnisse zu prüfen, sondern Funktionen zu untersuchen und an die Stelle von Alternativtests graduelle Tests treten zu lassen. Was die Alternativtests an Einfachheit der Handhabung und Leichtigkeit der zahlenmäßigen Verwertung, etwa zu einem Intelligenzalter, voraushaben, das büßen sie wieder ein durch die Tatsache, daß sie die „Beinahe-Leistung" — wenn man diesen Ausdruck gebrauchen darf — völlig außer acht lassen. Die Bewertung ausschließlich nach der Alternative „positiv" oder „negativ", gibt in all den Fällen ein schiefes Bild, in denen die Vp die positive Leistung zwar noch nicht voll erreicht hat, aber so dicht vor ihr steht, daß es ungerechtfertigt ist, sie auf die gleiche Stufe zu stellen mit einer Vp, die noch weit von der Volleistung entfernt ist. Dieser Mangel haftet den graduellen Tests nicht an; in ihnen kommen vielmehr alle Grade der Leistung, von Null bis zum Optimum, klar zum Ausdruck. Der Nachteil dieser Art Tests wiederum liegt darin, daß sie rechnerisch viel schwerer auswertbar sind, da sie alle möglichen Leistungsvarianten enthalten und der Ausweg einer gruppenweisen Zusammenfassung nach guten, mittleren und schlechten Leistungen immer einen künstlichen Eingriff bedeutet, der alle feineren Ergebnisse zu verwischen geeignet ist.

Sollte es nun nicht einen Weg geben, der die Vorzüge der graduellen Tests mit denen der alternativen verbindet und die Darstellung eines „Entwicklungsalters", also eines an Reichweite über das „Intelligenzalter" noch wesentlich hinausgehenden Begriffes ermöglicht? Ich habe in meinem schon angeführten Buch für ein enger begrenztes Gebiet, nämlich für die Altersstufe von fünf, sechs und sieben Jahren die Konstituierung von „Entwicklungsjahren" versucht und glaube hier einen Weg gefunden zu haben, der von der kinderpsychologischen Forschung auch für höhere Lebensalter mit Aussicht auf Erfolg beschritten werden könnte. Angeregt wurde ich hierzu durch die Berechnungs- und Darstellungsweise, wie sie mein leider allzufrüh verstorbener Lehrer für Anthropologie, Rudolf Martin, für seine Körpermessungen anzuwenden pflegte und in seinen Richtlinien[1] niedergelegt hat. Er errechnet aus den Individualzahlen der abgenommenen Körpermaße (Gewicht, Größe, Brustumfang usw.) zunächst in bekannter Weise das arithmetische Mittel (= M) und die mittlere quadratische Abweichung von M (= σ); die hieraus leicht zu gewinnenden Werte M + σ bzw. M — σ

[1] Rudolf Martin, Richtlinien für Körpermessungen, München 1924, Tafel I.

werden rechts und links von M auf einer horizontalen Linie abgetragen. Beträgt beispielsweise das Durchschnittsgewicht (M) fünfjähriger Mädchen 17,3 kg, die mittlere quadratische Abweichung (σ) 1,7 kg, so ergeben sich die Werte 19,0 kg für $M + \sigma$ und 15,6 kg für $M - \sigma$. Entsprechend werden die Werte $M \pm 2\,\sigma$, $M \pm 3\,\sigma$ errechnet und auf der Horizontalen abgetragen. In gleicher Weise werden die gewonnenen Maßzahlen für Körpergröße und Brustumfang auf einer zweiten und dritten, unter der ersten verlaufenden Horizontale eingezeichnet und zwar so, daß für die räumliche Darstellung des Wertes σ stets eine gleichgroße Strecke verwendet wird, so daß sämtliche Punkte für M, $M + \sigma$ und $M - \sigma$ senkrecht untereinander zu liegen kommen. (Siehe die beigefügte Tabelle!)

Ich habe nun den Versuch gemacht, dieses nur für anthropologische Zwecke verwandte Schema nach der psychologischen Seite hin zu erweitern. Die Schwierigkeiten sind hier freilich bedeutend größer. Zunächst einmal stehen uns hier nicht so leicht zu gewinnende, in kg und cm ausdrückbare Maßzahlen zur Verfügung und zum andern ist auch noch der Entscheid, welche Funktionen als Standard-Werte an die erste Stelle zu rücken hätten analog den grundlegenden Maßzahlen für Körpergewicht, Körpergröße und Brustumfang bei der körperlichen Komponente des Entwicklungsalters, nicht so leicht zu treffen; endlich macht sich auch die geringe Anzahl der brauchbaren Tests für einzelne Altersstufen, besonders für das noch nicht eingeschulte Kind, störend bemerkbar. Was die Frage der Rangordnung der einzelnen seelischen Funktionen anlangt, so konnte ich sie bei dem enger begrenzten Zweck meiner Arbeit nach dem Gesichtspunkt entscheiden, welche Funktionen sich in Hinsicht auf die schulische Brauchbarkeit der betreffenden Vp als die wichtigsten erwiesen hatten. Es war daher für die rangliche Anordnung der einzelnen Testleistungen die Erfahrung maßgebend, die aus einer kritischen Analysierung der mangelhaften Testleistungen solcher Vpn, die sich im Laufe des ersten Schuljahres als völlig schulunreif erwiesen hatten, gewonnen war. Nach diesem Prinzip ergab sich die folgende Auswahl und Anordnung (die gewählten Maßeinheiten sind in Klammern beigefügt):

Willkürliche Aufmerksamkeit (Fehler-Prozentsätze),
Merkfähigkeit für Ziffern (Anzahl der behaltenen Ziffern),
Merkfähigkeit für Silben (Anzahl der behaltenen Silben),
Simultane Zahlauffassung (Anzahl der simultan erfaßten Zahleinheiten),
Kombinationsfähigkeit (Anzahl der gemachten Fehler),
Bildvergleich (Anzahl der selbständigen Vergleiche),
Bildauffassung (a. Anzahl der spontan aufgezählten Objekte),
(b. Anzahl der richtig beantworteten Verhörsfragen),
Farbenlegen (Anzahl der gemachten Fehler).

Auf die Durchführung der einzelnen Versuche kann hier nicht näher eingegangen werden; ich muß zu diesem Zweck auf mein Buch verweisen.

Von den aufgezählten seelischen Funktionen werden nun, ebenso wie für die Körpermaße, die Werte M, $M \pm \sigma$, $M \pm 2\,\sigma$ usw. berechnet und die gewählten maßstäblichen Einheiten in einem Größenverhältnis auf die untereinander liegenden Horizontallinien aufgetragen, daß sie sich zwanglos in das Schema der Körpermaße einordnen und alle Grenzwerte (M, $M \pm \sigma$ usw.) senkrecht untereinander zu liegen kommen (siehe Tabelle!).

Trägt man nun die Individualwerte der einzelnen Leistungen eines Kindes auf all diesen Horizontalen ein, und verbindet man sie durch ein gebrochene Linie, so läßt sich aus deren Verlauf sogleich feststellen, ob dieses Kind körperlich hinsichtlich seines Gewichts, seiner Größe usw. oder geistig hinsichtlich seiner Fähigkeit willkürlich aufzumerken, Ziffern und Silben unmittelbar zu behalten usw., ganz oder teilweise der „Norm" seines Alters entspricht, sie überschreitet oder hinter ihr zurückbleibt. Als „Norm" bezeichne ich hierbei die Strecke von $M - \sigma$ bis $M + \sigma$. Man wird hier sogleich einwenden, daß dieser Begriff der „normalen" Leistung willkürlich gewählt sei. Dagegen ist zu sagen, daß im Grunde jede Norm eine „Setzung" ist, der ein Element der Willkür anhaftet; würde es sich beispielsweise darum handeln, eine Grenze zu ziehen zwischen „normalen" und pathologischen Individuen, so müßte der Begriff der Norm selbstverständlich viel weiter gefaßt werden. Für den Wert oder Unwert einer solchen Norm kann letztlich immer nur ihre Brauchbarkeit entscheiden. Bei meinen Untersuchungen über die Schulreife hat sich nun herausgestellt, daß etwa 50% aller Vp zur „Norm" in dem angegebenen Sinn gehörten, während die übrigen rund 50% zu etwa gleichen Teilen darüber oder darunter lagen. Damit war auch der Anschluß gewonnen an die bekannte Bobertagsche Formel, nach der die allgemeinen Forderungen, die an eine bestimmte Menschengruppe in gewisser Beziehung gestellt werden, häufig so dosiert sind, daß 75% aller Individuen ihr genügen oder mehr als genügen; denn dieser Prozentsatz entspricht dem Streckenwert von $M - \sigma$ bis $M + 2\,\sigma$ bzw. darüber hinaus, da sich bei Alternativtests die 25% derer, die mehr als genügen, ja nicht ausscheiden lassen.

Ein Vorzug des von mir gewählten Schemas dürfte auch darin bestehen, daß ihm nichts Starres anhaftet. Es läßt sich wie in seinem anthropometrischen so auch in seinem psychometrischen Teil durch Heranziehung weiterer körperlicher Maße und durch Gewinnung neuer Maßzahlen für seelische Leistungen beliebig erweitern, durch Streichung der für einen bestimmten Untersuchungszweck weniger wichtigen Maße beliebig verkürzen.

In der beigefügten Tabelle befinden sich auf dem Schema des Entwicklungsalters von fünf Jahren, das mit gütiger Erlaubnis des Verlags hier abgedruckt werden konnte, die individuellen Entwicklungskurven dreier fünfjähriger Mädchen eingezeichnet.

Vp 117 ist ein körperlich sehr schwächliches Kind; das ergibt sich daraus, daß es sowohl hinsichtlich seines Körpergewichts als auch hinsichtlich seiner Körpergröße und seines Brustumfangs völlig unterhalb der unteren Normgrenze seiner Altersgenossen ($M - \sigma$) liegt. Dabei ist zu berücksichtigen, daß diese Grenze ohnehin weitherzig gezogen ist, da bei der Gewinnung des Wertes σ infolge der Quadrierung der Einzelabweichungen die extremen Fälle eine starke Tendenz ausüben, die Norm zu ihren Gunsten nach oben und unten zu erweitern.

Die geistige Entwicklung des gleichen Mädchens verläuft genau entgegengesetzt. Fast alle Werte liegen über dem Durchschnitt der Altersstufe, teilweise darüber hinaus.

Vp 67 ist ein Mädchen von genau fünf „Entwicklungsjahren“. Die beiden wichtigsten Körpermaße und sämtliche Leistungswerte der seelischen Funktionen fallen, ziemlich gleichmäßig um den Mittelwert gruppiert, in die Breite der Norm.

Vp 63 zeigt das entgegengesetzte Bild von Vp 117. Wir haben hier ein körperlich hervorragend entwickeltes Mädchen vor uns; alle Körpermaße liegen über der oberen Normgrenze ($M + \sigma$); dagegen ist die Entwicklung der geistigen Reife fast in allen Punkten unter der Normgrenze oder doch stark unter dem Durchschnitt (M) geblieben.

Von den als typische Beispiele angeführten drei Vpn ist also nur Vp 67 als ein Mädchen von „fünf Entwicklungsjahren“ zu bezeichnen. Ihr „Entwicklungsquotient“ beträgt $\frac{5}{5}$, ist also „normalwertig“. Nun erhebt sich die Frage, ob und wie sich ein Weg finden läßt, auch für das Abweichen der übrigen beiden Vpn von der Norm einen zahlenmäßigen Ausdruck zu finden. Man kann dies dadurch erreichen, daß man die individuellen Maßzahlen dieser Vpn auf das als gedrucktes Formular zu denkende Schema eines höheren (bzw. tieferen) Entwicklungsalters überträgt, etwa auf das von sechs Jahren, das sich in meinem Buch auf S. 191 findet. Für das Entwicklungsalter von sechs Jahren beträgt z. B. für Körpergewicht $M = 18{,}9$ kg, $\sigma = 2{,}0$ kg, für Körpergröße $M = 110{,}8$ cm, $\sigma = 4{,}9$ cm, für Brustumfang $M = 56{,}7$ cm, $\sigma = 2{,}5$ cm. Man ersieht daraus, wenn man aus diesen Angaben $M \pm \sigma$ errechnet, daß die fünfjährige Vp 63 ihrer körperlichen Entwicklung nach als ein gut entwickeltes sechsjähriges Kind zu bezeichnen ist, da sie in diesem Punkte nach allen drei Maßen in die Breite der Norm fällt und zwar oberhalb des arithmetischen Mittels Für die geistige Entwicklung der Vp ließe sich diese Übertragung auf ein tieferes Entwicklungsalter gleichfalls vornehmen, wenn aus Untersuchungen an Vierjährigen ein solches Entwicklungsschema vorher gewonnen worden wäre.

Das gleiche Verfahren läßt sich einschlagen für Vp 117. Die Übertragung der Leistungen dieser Vp auf das Schema des Entwicklungsalters

von sechs Jahren (geistige Komponente) ergibt die Feststellung, daß hier alle Leistungen um den Mittelwert der Normleistungen der Sechsjährigen liegen.

Das Gesamtergebnis der Deutung der angeführten Individualkurven läßt sich daher wie folgt zusammenfassen:

	Entwicklungsalter		Entwicklungsquotient	
	a) körperliche	b) geistige Komponente	a) körperlich	b) geistig
Vp 67	5 Entwicklungsjahre	5 Entwicklungsjahre	$\frac{5}{5}$ (normalwertig)	$\frac{5}{5}$ (normalwertig)
Vp 117	ca. 4 Entwicklungsjahre	6 Entwicklungsjahre	$\frac{4}{5}$ (unterwertig)	$\frac{6}{5}$ (überwertig)
Vp 63	6 Entwicklungsjahre	ca. 4 Entwicklungsjahre	$\frac{6}{5}$ (überwertig)	$\frac{4}{5}$ (unterwertig)

Nicht immer freilich werden die Vpn in solch typische Beispiele zerfallen. Eine Verfeinerung der Methode kann nun dadurch erzielt werden, daß auch für die Zwischenstufen, nämlich für die Entwicklungsjahre $5^1/_2$ (bzw. $6^1/_2$) ein gleiches Schema erstellt wird, wofür sich in meinem Buch die rechnerischen Grundlagen bereits vorfinden. Schließlich und endlich freilich wird es Fälle geben, wo die Schattierungen und die Abweichungen von einer ausgesprochenen Typik derart sind, daß die Deutung einer solchen Kurve sich nicht ohne weiteres ergibt, sondern nur dem psychologisch geschulten Blick sich erschließt. Das ist an sich kein Nachteil, sondern eher ein Vorzug dieser Methode; es hat dem Ansehen der modernen exakten Untersuchungsweisen z. T. sehr geschadet, daß sie öfters den Eindruck zu erwecken suchten, als sei es ihnen gelungen, das Psychische endgültig in die Fesseln mathematischer Formeln geschlagen zu haben.

Der Verfasser ist sich auch darüber einig, daß seinem Schema eines Entwicklungsalters für die Jahresstufen 5, 6 und 7 noch verschiedene Schönheitsmängel anhaften. So müßten beispielsweise die sämtlichen absoluten Maßzahlen, als auf verhältnismäßig schmaler Basis gewonnen, einer Nachprüfung unterzogen werden, wobei einzelne Tests gemäß den gemachten Erfahrungen abgeändert und vereinfacht werden könnten. Für den enger begrenzten Zweck der Schulreife ist der Verfasser gern bereit, Richtlinien für eine etwa sich bildende Arbeitsgemeinschaft hinauszugeben, durch die einheitliche, vergleichbare Ergebnisse gewährleistet werden könnten; er bittet sich hierzu die Vermittlung des Pädagogisch-Psychologischen Instituts München (Schule am Mariahilfplatz, Dr. Oskar Mann) zu bedienen.

Für die Erweiterung des Schemas auf ein höheres Lebens- bzw. Entwicklungsalter müssen natürlich ganz neue Tests ausgewählt und erprobt werden. Doch könnten die Untersuchungen auch hier dadurch vereinfacht

werden, daß analog dem von mir eingeschlagenen Verfahren stets sogleich drei aufeinanderfolgende Stufen, etwa die Jahre 7, 8, 9 zusammengefaßt und so mit der gleichen Testserie geprüft werden könnten. Die Entwicklungsunterschiede lassen sich dann hier ebenfalls als nur graduelle Abweichungen darstellen. Für die Leistungen des Siebenjährigen wäre außerdem durch die Erfassung von zwei Seiten her zugleich eine bequeme Kontrollmöglichkeit gewonnen und der Anschluß an die vorhergehende Testserie gegeben. Die Verfolgung dieses eine gewaltige Fülle von Arbeit mit sich bringenden Problems möchte der Verfasser jedoch frischeren Kräften überlassen.

* *

Wirkung des Turnunterrichts auf die geistige Leistungsfähigkeit der Schulkinder.

Von Friedrich Hermsmeier.

Nachdem es Herrn Rektor Kindermann in Halle a. d. Saale gelungen war, im Laufe des Jahres 1924 an der von ihm geleiteten „Weingärtenschule" (Volksschule) die tägliche Turnstunde einzuführen, hat er die vorliegende Untersuchung angeregt, von dem Wunsche geleitet, daß Resultate zutage treten möchten, die für die allgemeine Anerkennung seines zum Zwecke der Durchführung der täglichen Turnstunde aufgestellten Stundenplanes sprächen, in dem die Stellung der Turnstunde vor und zwischen geistigen Fächern eine erhebliche Rolle spielt[1]. Beraten von meinem verehrten Lehrer, Professor Dr. Theodor Ziehen, in dessen Terminologie ich mich auch in dieser Darstellung bewege, habe ich den Arbeitsplan der Untersuchung aufgestellt, die Methode ad hoc ausgearbeitet, die Durchführung der Versuche geleitet und die Ergebnisse wissenschaftlich verarbeitet. Alle Versuche sind an Volksschulen der Stadt Halle durchgeführt: Vorversuche an der „Glauchaschule" (Rektoren Roth und Sommer) im Herbst 1924, die Hauptversuche an der genannten „Weingärtenschule" im Laufe des Wintersemesters 1924/25, Kontrollversuche an der „Alten Volksschule" (Rektor Ernst Haase), „Neumarktschule" (Rektor Stock) und „Sammelschule Süd" (Leiter Bernhardt) in der Zeit von Ostern 1925 bis September 1926. An der Korrektur der von den Vpp. gelieferten schriftlichen Arbeiten, soweit sie an der „Weingärtenschule" entstanden sind, haben sich Rektor und Lehrer dieser Schule in einer anerkennenswerten Weise auch außerhalb der Dienststunden beteiligt. Ein ganz besonderes Verdienst um die Durchführung der Untersuchung hat sich Herr Dr. Truschel, der wissenschaftlich sehr interessierte Stadtschulrat von Halle, erworben. Selber Fachpsycholog, hat er mir völlig freie Hand gelassen, alle erforderlichen Lehrkräfte und sonstigen Mittel bereitgestellt und vor allen Dingen auch Hemmungen beseitigt.

[1] Veröffentlicht ist dieser Stundenplan in der kürzlich erschienenen, hauptsächlich von Herrn Kindermann verfaßten Schrift: „Die tägliche Turnstunde," Beiträge zur Turn- und Sportwissenschaft, Heft 14, Berlin 1926. Jeder, dem eine wissenschaftliche Klarstellung dieser für die Zukunft unseres Volkes so wichtigen Frage am Herzen liegt, wird mit Bedauern feststellen, daß meine Versuche, die an der eigenen Schule des Herrn K. durchgeführt sind, in dieser Schrift nur ganz nebenbei erwähnt werden.

Da es mir vorläufig nicht möglich ist, den Gang und die Ergebnisse dieser Untersuchung so eingehend darzustellen, wie es für eine lückenlose Beweisführung notwendig erscheint, da aber andererseits der Gegenstand eine hohe aktuelle Bedeutung hat, sei es mir gestattet, an dieser Stelle das Allerwichtigste in kurzen Umrissen zu skizzieren. Diese vorläufige Mitteilung ergänzt gleichzeitig einen dem Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung eingereichten handschriftlichen Bericht, der ca. $^3/_4$ Jahre vor Abschluß der Versuche von mir abgefaßt wurde und infolgedessen noch unvollständig war. Eine ausführliche Veröffentlichung wird erfolgen, sobald es möglich ist.

Gegenstand dieser Untersuchung ist nicht die summarische Wirkung eines durch eine längere Zeit fortgesetzten Turnunterrichts, sondern die einer einzelnen Turnstunde zukommende günstige oder ungünstige Wirkung auf die Leistungsfähigkeit der Schüler innerhalb der folgenden Unterrichtsstunden mit geistigen Fächern. Als pädagogische Frucht der Untersuchung ist also ein Beitrag zu der Frage zu erhoffen, welche Stellung dem Turnunterricht im Stundenplan zweckmäßigerweise zukommt.

Der an den Versuchsvormittagen durchgeführte Stundenplan lautet:

	Klasse	Unterrichts-fach	Zeit in Minuten	Ort	
1. Unterrichtsstunde	I—IV	Erdkunde	45	Klassenzimmer	—
1. Pause	„	—	5	„	—
2. Unterrichtsstunde	„	Rechnen	45	„	—
2. Pause	„	—	10	—	Schulhof
T_1	„	—	20—25	Klassenzimmer	—
3. Unterrichtsstunde	„	T	45	—	Schulhof
T_2	„	—	20—25	Klassenzimmer	—
3. Pause	I u. II	—	5	„	—
	III u. IV	—	10	—	Schulhof
4. Unterrichtsstunde	I u. II	Naturlehre (Physik und Chemie)	45	Klassenzimmer	—
	III u. IV	Naturgesch. (Zoologie u. Botanik)	45	„	—
T_3	I—IV	—	20—25	„	—

Erläuterungen: Klasse I = 13—14 jährige, Klasse II = 12—13 jährige usf. (im folgenden soll Klasse I kurz durch I, Klasse II durch II usw. bezeichnet werden). Als Vpp. haben also 10—14 jährige Schüler gedient, und zwar Knaben und Mädchen (im folgenden abgekürzt Kn. und Mä.). T = Turnunterricht. T_1 = psychologische Proben unmittelbar vor T, T_2 = Proben unmittelbar nach T, T_3 = Proben ca. $1^1/_4$ Stunden nach T.

Dieser Stundenplan ist in jeder Klasse zweimal durchgeführt, einmal mit der Vokabel- und Bourdonprobe und einmal mit der Divisions- und Ebbinghausprobe (vgl. die weiteren Ausführungen). Mit jedem dieser beiden ca. $4^1/_2$ stün-

digen Vormittage ist ein Vormittag konfrontiert, an dem T durch G ersetzt war, d. h. durch einen ebenfalls 45 Minuten umfassenden Deutschunterricht als Repräsentant der geistigen Fächer, so daß auf jede vollständig untersuchte Klasse vier Versuchstage kamen, 2 T-Tage und 2 G-Tage. (Die Proben an den G-Tagen seien im folgenden in entsprechender Weise mit G_1, G_2 und G_3 bezeichnet.) Handelt es sich also bei dem T-Tage um einen Schulvormittag, dessen geistige Fächer etwa in der Mitte durch eine Turnstunde unterbrochen sind, so repräsentiert der G-Tag einen rein geistigen Schulvormittag.

Dem Turnen ist gerade Deutsch gegenübergestellt wegen seines ebenfalls gemischten Charakters. Für diese erste Versuchsreihe, die für etwaige weitere als grundlegend gedacht ist, schied sowohl eine einseitige Gestaltung der Turnstunde (z. B. nur Freiübungen oder nur Spiele) als auch ein einseitiges geistiges Fach (z. B. Rechnen) bzw. eine einseitige Gestaltung der Deutschstunde (z. B. nur grammatische Übungen oder nur Darbietung einer interessanten Geschichte) von vornherein aus. So ergaben sich glückliche Parallelen, die unser Bemühen zeigen, die besonders wichtigen Akzente des Interesses der Schüler möglichst gleichmäßig und gerecht zwischen T und G zu verteilen: den weniger beliebten Freiübungen entsprechen grammatische Übungen, einem besonders beliebten Turnspiel entspricht die Darbietung einer schönen Geschichte usw. Manche Kinder sind in der ersten Stunde noch müde, weshalb diese mit einem sogenannten Realfach bedacht ist, das in der Pädagogik als leichteres Fach gilt. In der 4. Unterrichtsstunde, die zeitlich mit der 4.—5. Stunde eines gewöhnlichen Schulvormittags zusammenfällt, muß mit einer beginnenden Müdigkeit gerechnet werden; daher auch hier ein Realfach. Die im allgemeinen besten Mittelstunden haben die schwersten Fächer erhalten. In den größeren Pausen (im Freien) wurden die Kinder von einem Lehrer umhergeführt, wobei sie sich unterhalten und essen durften. Auf die besonders schwierige Frage der zweckmäßigsten Gestaltung der 3. Pause komme ich später zurück.

Ausdrücklich sei noch hervorgehoben, daß alles mögliche getan ist, um klar definierte und daher rekonstruierbare Versuchsbedingungen zu schaffen. Das gilt außer von den Proben selbst in erster Linie von denjenigen Unterrichtsstunden, auf deren unmittelbare Wirkung und Nachwirkung sich das Interesse konzentriert: von T und G. Diese seien daher für die Zwecke der vorliegenden Darstellung nochmals kurz charakterisiert als Turnunterricht bzw. geistiger Unterricht, der 1. als typischer Vertreter seiner Gattung gelten kann, d. h. die körperlichen bzw. geistigen Funktionen nicht einseitig, sondern möglichst vielseitig in Anspruch nimmt; der 2. mittlere Dosen darbietet, d. h. eine körperliche bzw. geistige Anstrengung fordert, welche für eine durchschnittliche Leistungsfähigkeit weder zu leicht, noch zu schwer ist; der 3. schon durch die beiden ersten, aber auch durch weitere Maßnahmen, namentlich durch eine Auswahl tüchtiger Lehrer[2], eine möglichst große Gewähr bietet, das Interesse der

[2] Die T-Stunden sind nur von geprüften Turnlehrern, die G-Stunden von besonders eifrigen und geschickten Lehrern, die sich freiwillig zur Verfügung stellten, erteilt worden. Von allen Lehrern, die durch den Versuchsstundenplan in Anspruch genommen sind, haben die G-Lehrer die meiste Arbeit zu leisten gehabt; denn die G-Lektionen, welche Forderungen der Pädagogik und des Experimentes in gleicher Weise Rechnung zu tragen hatten, verlangten sowohl eine eingehende Präparation als auch große Konzentration bei der praktischen Durchführung.

Mehrzahl der Schüler zu fesseln. (Daß T nicht nur, sondern überwiegend eine körperliche Betätigung fordert, wird nicht verkannt.) Wenn T entweder ganz oder zum weitaus größten Teil im Freien, G dagegen im Klassenzimmer abgehalten ist, so gehört diese Maßnahme schließlich nur zu denen, welche bestimmt und geeignet waren, den natürlichen Unterschied zwischen T und G zu vertiefen.

Mit den korrigierten Arbeiten sind folgende drei Vergleiche angestellt: 1. Vergleich der Veränderung $T_1 \rightarrow T_2$ mit der Veränderung $G_1 \rightarrow G_2$, 2. Vergleich zwischen $T_2 \rightarrow T_3$ und $G_2 \rightarrow G_3$, 3. Vergleich zwischen $T_1 \rightarrow T_3$ und $G_1 \rightarrow G_3$. Der erste Vergleich sei kurz mit $1 \rightarrow 2$, der zweite mit $2 \rightarrow 3$ und der dritte mit $1 \rightarrow 3$ bezeichnet. Dann gibt also $1 \rightarrow 2$ Antwort auf die Frage: Wie gestaltet sich die unmittelbare Wirkung des T im Vergleich mit der unmittelbaren Wirkung des G? $2 \rightarrow 3$ zeigt die Nachwirkung, die Tragweite der Wirkung auf. $1 \rightarrow 3$ gibt Aufschluß, ob und wie weit ein Ausgleich zwischen $1 \rightarrow 2$ und $2 \rightarrow 3$ angenommen werden darf. Der in dieser Weise durchgeführte Vergleich zwichen den durch T und G hervorgerufenen Veränderungen ist das Wesentliche dieser Arbeit. Da für eine konstante Gestaltung der drei Unterrichtsstunden außer T und G, also auch der 4. Unterrichtsstunde, in der Hauptsache nur zweierlei getan werden konnte, einmal daß die ihnen zugesellten Lehrer von Versuchstag zu Versuchstag die gleichen blieben, zum andern daß die Lehrer den Auftrag bekamen, unter möglichst gleichmäßiger Heranziehung aller Schüler die ganze Zeit hindurch wirklich zu unterrichten und z. B. auf eine stille Beschäftigung der Kinder zu verzichten (die Wirkung des Unterrichts war es ja, die festgestellt werden sollte; Störungen des Unterrichts durch Besuche usw. wurden verhindert), so liegen für $2 \rightarrow 3$ und $1 \rightarrow 3$ sowohl weniger bekannte als auch weniger konstante Bedingungen vor als für $1 \rightarrow 2$.

Als Methode kam leider nur der Massenversuch in Frage. Doch darf, soweit eines der gewichtigsten Bedenken gegen diese Methode in Betracht kommt, daß nämlich die Schüler nur zu leicht voneinander absehen, um Vertrauen zu den gewonnenen Resultaten gebeten werden.

Vier verschiedene Proben sind zur Anwendung gelangt. Bei der Vokabelprobe waren in I und II je 15, in III und IV je 12 auf das sorgfältigste ausgewählte lateinische Vokabeln zu lernen[3]. Es wurde das unmittelbare Behalten geprüft, und zwar nannte der Abhörende die deutschen Wörter, natürlich in einer von der gelernten abweichenden Reihenfolge. Bei der Bourdonprobe wurden in I und II sinnlose und sinnvolle, in III und IV nur sinnlose Texte geboten. Die sinnlosen Texte bestanden

[3] Beispiel für III und IV: Flügel = ala, Schlauch = uter, Königreich = regnum, Kälte = rigor, Tisch = mensa, Nest = nidus, Hagel = grando, Ranzen = pera, Last = onus, Deichsel = temo, Bohne = faba, Zittern = tremor. Natürlich waren die Vokabeln in der bekannten, für das Auswendiglernen zweckmäßigsten Weise gedruckt. Die aus dieser Reihe zu ersehenden Prinzipien der Auswahl sind möglichst konsequent durchgeführt: Substantiva mit geläufiger Bedeutung, zweisilbige lateinische Wörter (auf diese Erleichterung sind die Kinder aufmerksam gemacht), Vermeidung jeder Ausspracheschwierigkeit (sogar qu = kw ist vermieden), gleichmäßige Behandlung der Reihen mit Bezug auf die Zahl leichter zu behaltender Vokabeln und die Art der Erleichterung (findet sich in einer Reihe z. B. Licht = lumen, so entspricht dem in einer zweiten Ruder = remus, in einer dritten Nest = nidus; oder Hahn = gallus, Waffen = arma, Zischen = stridor usw.).

in einer zwar nicht willkürlichen, aber sinnlosen Aufeinanderfolge einzelner kleiner Buchstaben, jeder sinnvolle Text enthielt den Anfang einer unterhaltenden Geschichte. Es waren alle n und e bzw. N, n, E und e auszustreichen. Bei der Divisionsprobe mußten vielstellige Zahlen in I und II durch 17, in III und IV durch 7 geteilt werden. Bei der Ebbinghausprobe endlich sind kleine, in sich abgeschlossene, natürlich möglichst unbekannte, daher z. T. selbsterdachte Geschichten verwendet, und zwar in I dieselben wie in II, in III dieselben wie in IV. Die Lücken sind für jede Altersstufe verschieden gestaltet[4].

Was die Frage der Wertabstufung der vier erwählten Proben betrifft, so würde ich der Ebbinghausprobe, die eine produktive Kombination, d. h. die Bildung neuer Vorstellungsverknüpfungen, fordert, den ersten Platz einräumen; denn zwischen der allgemeinen Leistungsfähigkeit, wie sie sich im Unterricht kundgibt, und dem Durchschnittsprädikat für die jeweils geleisteten sechs Ebbinghausarbeiten hat sich im allgemeinen eine sehr hohe Korrelation ergeben. Den zweiten Platz würde ich — unbeschadet der Sonderstellung der Konzentrationsfähigkeit und also auch der sie prüfenden Methoden — der Bourdonprobe mit dem sinnvollen Text zubilligen, die in einer, wie bekannt, vorzüglichen Weise die Ablenkbarkeit der Aufmerksamkeit prüft. (Das Ausstreichen von n und e in sinnlosen Texten hat sich als zu leicht erwiesen.) An dritter Stelle würde ich die Vokabelprobe folgen lassen, die sich an das assoziative Gedächtnis wendet, insofern überhaupt Vorstellungen angeknüpft werden, an das mechanische Gedächtnis aber, insofern die Verbindung zwischen der deutschen und lateinischen Vokabel lediglich durch Kontiguität hergestellt wird. Auf die Divisionsprobe, die ebenfalls zu leicht gewesen ist (besonders die Division durch 7 in III und IV), würde ich am wenigsten Wert legen; denn sie fordert zwar ein Kombinieren und stellt sich in dieser Beziehung neben die Ebbinghausprobe, aber (und das ist der tiefe Unterschied zwischen beiden Proben) nicht ein produktives, sondern ein durch Übung und Regel stark entwertetes Kombinieren.

Die bei der Korrektur beobachteten Grundsätze aufzuzeigen, würde zu weit führen. Doch sei betont, daß sie konsequent angewendet sind. Überall, wo die

[4] Beispiel für III: Eine Schulkl— — machte einen Ausfl—. Bei einem Wettl— im Walde verl— ein Junge ein— Mark. Er s— — mit seinen Kam— — — eine halbe St— —, aber sie f— — die — nicht wieder. Da es sein gan— Geld war, w— — er jämmerl—. Seine K— — — — aber sam— — für i—, und so kr— — er s— — verl— — — — wieder. Wie fr— — sich der — —! Aber fast noch mehr f— — — s— bester Fr—. Darum verteil— dieser unter al— K— — — —, die zu — — etwas ge— — — —, — — gro— — — Bon—. Die drei ersten fehlenden Silben wurden jedesmal zuvor gemeinsam erraten, um immer wieder die Aufgabe klarzumachen und gleichzeitig in die betreffende Geschichte einzuführen. Die pädagogische Forderung „Vom Leichten zum Schweren" ließ sich bei dieser Methode gut durchführen: Zahl und Art der Lücken im Anfang für mäßig begabte (und auch für ängstliche) Kinder, in der Mittelpartie für durchschnittlich und Schlußpartie für überdurchschnittlich begabte. (Diese Einrichtung schließt nicht aus, daß schon die Anfangs- und Mittelpartie Lücken aufweisen, deren Ausfüllung oft sehr charakteristisch ist.) Mit den großen Vorzügen dieser Methode mußte natürlich der Nachteil in Kauf genommen werden, daß es bei dieser weit weniger als bei den drei übrigen Methoden möglich war, die Idealforderung einer völlig gleichen Schwierigkeit der einzelnen Proben zu verwirklichen. Daher kam schließlich alles darauf an, bei den Vergleichen auf die durch Zahlen sehr oft nicht zu erfassende Eigenart einer jeden Leistung verständnisvoll einzugehen.

Korrektur von mehreren geleistet ist, habe ich durch eine eingehende Instruktion und Entscheidung aller zweifelhaften Fälle für die nötige Einheitlichkeit Sorge getragen. (Dieser Modus hat sich bei der Ebbinghausprobe nicht bewährt, weshalb ich die Korrektur derselben in der Hauptsache allein erledigt habe.)

Was schließlich die Art und Weise der Durchführung der Vergleiche anbelangt, so hat sich die Anwendung exakter Berechnungsarten (der Weg über den Zentralwert z. B.) trotz vieler Mühe nicht bewährt. Daher sind die T- und G-Veränderungen in einer verständigen, dem gesunden Menschenverstande entsprechenden Weise gegeneinander abgewogen worden.

Die wichtigsten Resultate sind folgende:

1. Was die Chancen für den Turnunterricht anbelangt, so kommt alles auf die Turndosis an.

Es ist im höchsten Grade beachtenswert, daß dies Resultat in einer Untersuchung hervorgetreten ist, in der überhaupt nur mittlere Turndosen angewendet sind. Leider verbietet auch an diesem besonders wichtigen Punkt der beschränkte Raum, Einzelresultate zur Illustration heranzuziehen. Es sind deren namentlich zwei, und zwar bei ganz verschiedenen Proben und auf verschiedenen Altersstufen. Beide Resultate erklären sich übereinstimmend nur durch die Annahme, daß in erster Linie die Konzentrationsfähigkeit ein äußerst empfindliches Reagens auf eine Zunahme der Anstrengung durch den Turnunterricht darstellt: nur wenn die Turndosis sich in ganz bestimmten Grenzen hält, ist die Wirkung des Turnunterrichts auf die Konzentrationsfähigkeit eine günstige; andernfalls ist sie eine sehr bedenkliche. Einem in der Unterrichtspraxis erfahrenen Lehrer wird damit nichts Neues gesagt. Dies Resultat wiegt um so schwerer, als, wie gesagt, von einer erheblichen Grenzüberschreitung gewiß nicht die Rede sein kann. Denn einmal sind die verwendeten Turndosen in der ausdrücklichen Absicht, mittlere zu schaffen, von den Turnlehrern der „Weingärtenschule“ sorgfältig zusammengestellt und ausprobiert. Zum andern habe ich, da ich selbst kein Fachturner bin, es für meine Pflicht gehalten, diesen und jenen Turnlehrer einer anderen Schule um sein Urteil zu befragen. Allemal war die Objektivität des Befragten dadurch verbürgt, daß er den besonderen Zweck des T-Planes, den ich ihm vorlegte, nicht kannte. In keinem Falle nun ist die Dosis als eine schwere bezeichnet. Die am meisten charakteristische Antwort lautete: „Sicher keine schwere Anstrengung, ich fordere in mancher Stunde mehr.“ Endlich ist es auch ausgeschlossen, daß es sich bei den beiden vor allem in Rede stehenden Einzelresultaten um einen Zufall handeln könnte. Dazu ist die Übereinstimmung zwischen Kn. und Mä. beide Male eine zu genaue. Diese Übereinstimmung ist um so bemerkenswerter, als beide Resultate an der „Weingärtenschule“ gewonnen sind; denn während ich an den übrigen Versuchsschulen die Kinder immer nur allein bei ihren schriftlichen Arbeiten beaufsichtigt habe, wurden an der „Weingärtenschule“ nur die Kn. von mir beaufsichtigt, die Mä. aber von Herrn Rektor Kindermann, so daß nicht in Betracht kommt, daß eine irgendwie geartete Beeinflussung durch denselben Beaufsichtigenden die gleiche Wirkung hervorgebracht haben könnte[5].

[5] In der an mancherlei Mängeln leidenden Arbeit Sippels „Der Turnunterricht und die geistige Arbeit des Schulkindes“, Berlin 1923, findet sich der Satz: Selbst wenn die Schüler aus der Turnstunde abgehetzt zum nachfolgenden Unterricht kommen, verschwinde die zerstreuende Wirkung des Spieles bald und mache einer günstigen Platz.

2. Selbst wenn eine glückliche mittlere Turndosis angewendet wird, ist die unmittelbare Wirkung des Turnunterrichts auf die geistige Leistungsfähigkeit eine ungünstige.

Das wird am deutlichsten bei dem Ausfall der Ebbinghausprobe: 1→2 hat in allen untersuchten Klassen eine weite Überlegenheit des G gezeitigt. Wenn man bedenkt, daß der geistige Unterricht sich immer wieder an die Kombinationsfähigkeit wendet, so wird das Ergebnis durchaus plausibel. Folglich läßt sich dieses Plus für G auch so ausdrücken: Die unmittelbare, spezifische Wirkung des geistigen Unterrichts ist eine kombinatorische Konstellation. Dieser Satz scheint auch durch den Ausfall der Divisionsprobe bestätigt zu werden; denn die wenigen Resultate, die als einigermaßen sichergestellt betrachtet werden dürfen, weisen auf ein nicht unbedeutendes Plus für G. Demgegenüber wird erwartet werden dürfen, daß die unmittelbare, spezifische Wirkung des Turnunterrichts, in dem Bewegungsempfindungen und -vorstellungen eine hervorragende Rolle spielen, als eine motorische Konstellation sich darstellt. Jedenfalls wird die durch T hervorgebrachte psychische Verfassung innerhalb unserer vier Proben gekennzeichnet durch eine Überlegenheit des T in den nicht-kombinatorischen Tätigkeiten mit erheblichem mechanisch-monotonen Einschlag: im Vokabellernen und in der Bourdonprobe mit dem sinnlosen Text. Dabei scheint noch ein Unterschied bemerkenswert: bei dem Vokabellernen, das für Schüler, die keine Fremdsprachen erlernen, immerhin eine achtbare Leistung bedeutet, weisen unter acht 1→2-Resultaten doch noch 2 ein Plus für G auf, während die im allgemeinen leichteste aller verlangten Arbeiten, eben das Ausstreichen von n und e in sinnlosen Texten, kein Plus für G hervorgebracht hat. Dieser Unterschied wird noch unvergleichlich deutlicher bei 2→3 und 1→3: bei der Vokabelprobe unter 16 Resultaten 13mal ein Plus für G, und zwar nicht weniger als 11mal ein erhebliches Plus; dagegen bei der Bourdonprobe (sinnloser Text) wiederum kein einziges Plus für G.

(Leider steht mir die Arbeit, die ich auch in dieser kurzen Darstellung deshalb einige Male zum Vergleich heranziehe, weil sie im Gegensatz zu Meumann u. a. zu einem äußerst günstigen Resultat für den Tnrnunterricht gelangt, im Augenblick nicht zur Verfügung, so daß ich auf ein Zitieren hauptsächlich aus dem Gedächtnis angewiesen bin.) Fs verdient Beachtung, daß ein so warmer Fürsprecher des täglichen Turnens in der Schule die zerstreuende Wirkung zugibt. Für den übrigen Teil der Behauptung fällt S. völlig das onus probandi zu. Jedenfalls läßt die Arbeit einen Beweis vermissen. Sowohl nach den Erfahrungen dieser Untersuchung als auch nach eigenen und fremden Unterrichtserfahrungen ist es durchaus unzulässig, so allgemein, wie S. das tut, von einem schnellen Vorübergehen der zerstreuenden Wirkung des Turnunterrichts zu sprechen. Auch bezüglich dieses Punktes muß vielmehr konstatiert werden, daß zunächst einmal alles auf die Turndosis ankommt. In dieser Beziehung bleibt ganz unklar, was S. unter „abgehetzt" verstanden wissen will. Soll damit der höchste Grad der körperlichen Ermüdung, eine Erschöpfung, bezeichnet werden, so trifft die Behauptung sicher nicht zu, am wenigsten auf die schwächeren Konstitutionen. Sodann spielt u. a. offenbar eine wesentliche Rolle die Art der geistigen Tätigkeit, welche nach dem Turnunterricht verlangt wird, d. h. die Frage, ob die betr. geistige Tätigkeit durch die Konstellation, welche der Turnunterricht hervorbringt (vgl. das folgende Resultat), begünstigt wird oder nicht. Dieser Zusammenhang mußte S. allerdings entgehen, da er sich auf zu wenige, namentlich aber solche Methoden beschränkt hat, die eine viel zu einseitige und auch zu einfache geistige Tätigkeit verlangen, übrigens ein Fehler, der mehr oder weniger in allen einschlägigen Arbeiten gemacht ist.

3. Bei Anwendung einer glücklichen mittleren Turndosis ist die Nachwirkung des Turnunterrichts eine günstige.

Das tritt wiederum am überzeugendsten in dem Ergebnis der Ebbinghausprobe zutage: die nachträgliche Umstellung zugunsten des T ist eine durchgehende und im allgemeinen so erhebliche, daß ein Ausgleich (innerhalb der Versuchsvormittage!) mehr oder weniger wahrscheinlich wird. Da am Ende des G-Tages im allgemeinen eine deutlich größere intellektuelle Ermüdung hervorgetreten ist als am Ende des T-Tages (bezeichnenderweise am deutlichsten bei den intellektuell wie auch körperlich besonders leicht ermüdbaren 12—14jährigen Mä., die sehr unter der puberalen Umwälzung zu leiden haben), so darf dies Plus für T auch so ausgedrückt werden: Wird eine Reihe geistiger Fächer durch eine Turnstunde nach Art unseres T unterbrochen, so wird dadurch der fortschreitende Prozeß der intellektuellen Ermüdung aufgehalten.

Im Interesse der Gerechtigkeit muß allerdings hervorgehoben werden, daß T diesen nachträglichen Sieg über G unter Umständen erreicht hat, die für G weit ungünstiger als für T waren. Man vergleiche an Hand des Versuchsstundenplanes die Arbeit, welche die Kinder in I u. II am T-Tage geleistet haben, mit der am G-Tage geleisteten, und zwar nach der zweiten Pause bis zum Schluß: am T-Tage $1^3/_4$—2 Stunden geistiger Arbeit im Klassenzimmer, unterbrochen durch 45 Min. Turnen in frischer Luft; dagegen am G-Tage $2^1/_2$—$2^3/_4$ Std. ununterbrochener geistiger Arbeit im Klassenzimmer. Dabei ist nur die dritte Pause mit 5 Min. im Klassenzimmer vernachlässigt, was einen sehr geringen Fehler bedeutet, denn ihr Erholungswert ist kaum in Anschlag zu bringen; sie war aber nötig, um den Kindern ein Austreten und wenigstens ein Aufatmen zu ermöglichen. Warum, so könnte man fragen, ist die dritte Pause nicht verlängert und ins Freie verlegt? Weil sowohl die allgemeine Forderung jedes Experimentes, bekannte und konstante Bedingungen zu schaffen, als auch der besondere Zweck dieses Experimentes, die Wirkung des Unterrichts und nicht beispielsweise eingestreuter Pausen festzustellen, streng genommen das Gegenteil erfordert hätte: eine völlige Elimination gerade der dritten Pause. (Man denke an die Stellung dieser Pause mitten im eigentlichen Experiment, das mit T_1 bzw. G_1 begann und mit T_3 bzw. G_3 endete. Man bedenke ferner, daß das Erleben der einzelnen Vpp. während der Pausen sowohl in hohem Maße unbekannt ist als auch in erheblicher Weise inter- und intraindividuell variiert.) Warum dann aber bei III und IV die Verlängerung der dritten Pause um 5 Min. und ihre Verlegung ins Freie? Weil verhindert werden sollte, daß der erwartete und tatsächlich bei I und II am Ende der G-Tage hervorgetretene hohe Grad intellektueller Ermüdung bei den jüngeren und leichter ermüdbaren Kindern geradezu in eine intellektuelle Erschöpfung ausartete, was auch erreicht ist. Ein selbst hoher Grad von Ermüdung mußte und konnte in Kauf genommen werden, während eine Erschöpfung die Resultate des Vergleiches wertlos gemacht hätte. Es handelt sich also bei der Einrichtung der dritten Pause um einen Kompromiß.

Ich habe bei diesem Punkte etwas länger verweilt, um zweierlei zu erreichen. Einmal sollten an diesem Beispiel die erheblichen Schwierigkeiten aufgezeigt werden, die sich ergeben müssen, wenn es gilt, eine möglichst exakte experimentelle

Untersuchung in so genauer Verbindung mit dem Unterricht durchzuführen. Zum andern soll grundsätzlich vor einer unkritischen Anwendung unserer Vergleichsresultate in der Unterrichtspraxis gewarnt werden. Diese Warnung gilt sowohl für die übrigen Ergebnisse als auch insbesondere für das in Rede stehende. Man denke nur daran, daß über einen gewöhnlichen fünfstündigen Schulvormittag ca. 60 Min. (gegenüber 20 bzw. 25 an unseren Versuchsvormittagen) als Pausen verteilt zu werden pflegen, und daß diese nach Möglichkeit ins Freie gelegt werden. Mit Hilfe einer zweckmäßigen Pausenordnung — das darf ohne Bedenken vor weiteren Experimenten behauptet werden — wird es einem gewöhnlichen rein geistigen Schulvormittage cet. par. besser gelingen als unserem G-Tage, die Kurve der Kombinationsfähigkeit, d. h. eben derjenigen Fähigkeit, welche wir als eine spezifische günstige Wirkung des geistigen Unterrichts erkannt haben, vor einem bedenklichen Ermüdungsabfall zu bewahren[6].

4. Höhere Grade körperlicher und intellektueller Ermüdung konvergieren in ihrer Wirkung auf die geistige Leistungsfähigkeit.

Da diese Wirkung natürlich eine ungünstige ist, so involviert dieser Satz eine Mahnung, die in gleicher Weise für die körperlichen wie für die geistigen Unterrichtsfächer gilt.

5. Die Chancen für den Turnunterricht nehmen im allgemeinen ab: a) mit der Abnahme des Alters, b) bei den Mä. gegenüber den Kn., c) bei den schwächeren Konstitutionen gegenüber den kräftigeren.

Machen wir die im allgemeinen sicher richtige Annahme, daß die älteren Kinder der körperlichen Anstrengung durch den Turnunterricht besser gewachsen sind als die jüngeren, die Kn. besser als die Mä. und die kräftigeren Konstitutionen besser als die schwächeren, so ergibt sich, daß es sich hier um drei Spezialfälle zu dem an die Spitze gestellten Resultat handelt, daß alles auf die Turndosis ankommt. Ganz besonders muß vor einer Überspannung des Turnunterrichts bei den 12—14 jährigen Mä. gewarnt werden. Wie viel tiefer im allgemeinen der Einschnitt ist, den das 12.—13. Lebensjahr in der Entwicklung der Mä. als in der der Kn. bedeutet, zeigt folgendes Versuchsresultat: Bei den Kn. habe ich im ganzen den Eindruck gewonnen, daß die 13—14 jährigen der Anstrengung durch T am besten gewachsen waren, und daß die Chancen für den Turnunterricht mit abnehmendem Alter annähernd stetig abnehmen. Bei den Mä.

[6] Daß diese Behauptung einen guten Grund hat, darauf mag schon folgende Überlegung wenigstens hinweisen. An der Stelle unserer Versuchsvormittage, an der dem G der erhebliche Sieg über T in der Wirkung auf die Kombinationsfähigkeit gelungen ist, lag schon eine sehr ansehnliche geistige Leistung hinter den Kindern: 45 Min. Erdkunde und 45 Min. Rechnen und 20—25 Min. G_1 und 45 Min. G = 155—160 Min. = reichlich 3 gewöhnliche Unterrichtsstunden, so daß das entscheidende G_2 selbst bereits eine Leistung der 1. Hälfte der 4. Unterrichtsstunde darstellt. Bedenkt man weiter, daß an einem gewöhnlichen Schulvormittage der zweiten Pause (Frühstückspause) mehr als 10 Min. eingeräumt zu werden pflegen und zwischen die 3. und 4. Stunde wiederum eine Pause von ausreichender Länge eingeschoben wird, daß ferner an den Versuchstagen mit besonderem Eifer unterrichtet ist, wozu dann noch die Ausnahmeleistungen der Proben kamen, so läßt der in Rede stehende Sieg des G die Annahme als durchaus begründet erscheinen, daß in den Klassen I—IV bei einer Aufeinanderfolge geistiger Fächer jedenfalls noch in der 4. Stunde mit einer guten Kombinationsfähigkeit gerechnet werden kann. Diese Überlegung wird durch die Erfahrung bestätigt.

dagegen scheinen einige Resultate darauf hinzuweisen, daß die günstigsten Bedingungen für das Turnen in III gegeben waren, d. h. gerade bei den Mä., die im allgemeinen nahe vor der Pubertät oder in ihren allerersten Anfängen stehen, so daß hier eine Ausnahme gegenüber dem Resultat 5 a (s. oben) vorliegen dürfte.

Die Antwort auf die Frage, ob man den Turnunterricht ruhig zwischen geistige Fächer stellen soll oder lieber, wie bekanntlich Meumann z. B. fordert, an das Ende der Schulvormittage und an die freien Nachmittage, hängt natürlich in erster Linie von dem Standpunkt des Beantwortenden ab. Wer die Überzeugung vertritt, daß der Turnunterricht so wichtig ist, daß beispielsweise eine tägliche Turnstunde sofort allgemein eingeführt werden müßte, der wird, wenn zur Durchführung die Zwischenstellung unentbehrlich sein sollte, diese Konsequenz nicht scheuen und von der experimentellen Psychologie als Beraterin lediglich hören wollen, an welche Reservationen sie die Zwischenstellung gebunden glaube. Das würden auf Grund der vorliegenden Untersuchung in der Hauptsache folgende sein: 1. Die Turnlehrer müßten eine genügende Anzahl mittlerer Turndosen für jede Altersstufe und für jedes Geschlecht zusammenstellen und im Verein mit den Lehrern der nachfolgenden geistigen Fächer sorgfältig ausprobieren. Vor allen Dingen würde man auch in jeder Turnklasse mindestens zwei Abteilungen bilden müssen, eine für kräftigere und eine für schwächere Konstitutionen. (Um in dieser Beziehung einen praktischen Vorschlag zu machen, so dürfte es weit eher angehen, die gleichen Konstitutionen zweier aufeinander folgender Jahrgänge in einer Turnabteilung zu vereinigen als, wie üblich, die verschiedenen Konstitutionen eines und desselben Jahrganges.) 2. Nach der Turnstunde müßte möglichst sofort für Ruhe des Körpers gesorgt werden, damit die körperliche Ermüdung und die ihr parallel gehende, geistigen Arbeiten ungünstige psychische Verfassung möglichst bald überwunden werden. Vor allem ist abzulehnen, was man immer noch in manchen Schulen zu sehen bekommt: daß den Schülern in der Pause nach der Turnstunde gestattet wird, obendrein noch zu tollen. 3. Ein in der Pädagogik als schwer bekanntes geistiges Fach kommt als Nachfolger der Turnstunde nicht in Betracht. Insbesondere sollte ein ausgesprochenes Denkfach vermieden werden, z. B. Rechnen, das außerdem infolge seiner Einseitigkeit doppelt anstrengt. Dagegen dürfte der Versuchsstundenplan Nachahmung verdienen mit der Maßnahme, ein sogenanntes Realfach folgen zu lassen. 4. Man sollte sich nicht bei der Wahl eines leichteren Faches beruhigen, sondern den Anfang der Stunde unserm Versuchsresultat entsprechend gestalten, daß die Schüler einer Umstellung bedürfen, einer Wiedereinstellung auf das Kombinatorische. Eine einschlägige, natürlich nicht zu schwierige Lektüre z. B. dürfte empfehlenswert sein. Einerseits fordert sie, wie bekannt, eine geistige Arbeit, die jedem normalen Kinde schon früh relativ leicht gelingt, andererseits verlangt sie doch eine ansehnliche Denktätigkeit (auffassende Kombination). Vor allem dürfte auf diesem Wege eher als auf manchem anderen ein unbedingt Nötiges erreicht werden: eine allmähliche und unmerkliche Umstellung auch des Interesses[7].

[7] Sippel sagt in seiner oben erwähnten Arbeit (vgl. Anmerk. 5): Da die meisten Jungen eine starke Neigung für Spiel und Sport haben, so dürfe der Vormittag nicht allein geistigen Fächern gehören. Mit demselben Recht kann man sagen: Dieses im allgemeinen starke (heute vielfach geradezu überwertige!) Interesse macht eine Zwischen-

Würde man der experimentellen Psychologie die verantwortliche Entscheidung in der Frage überlassen, ob diese oder jene Stellung des Turnunterrichts die beste sei, so müßte, soweit die vorliegende Untersuchung in Betracht kommt, zunächt festgestellt werden, daß die Versuche fortgesetzt werden müßten, um zu einer zweifelfreien Entscheidung zu berechtigen. Der Weg bis zu diesem Ziele wäre ein langer, aber ein sicherer; denn die Frage gehört zu denen, welche die Kräfte der experimentell-psychologischen Forschung nicht übersteigen. Das Nächsterforderliche wäre, die Resultate dieser Massenuntersuchung durch sorgfältige Einzelversuche zu kontrollieren. Sodann müßte in weiteren Versuchsreihen eine systematische Variation durchgeführt werden: a) der Turndosis, b) der Stellung des Turnunterrichts. Ferner müßte mit dem Turnunterricht statt des typisch gestalteten Deutschunterrichts auch einmal ein anderes und gerade auch einseitiges geistiges Fach konfrontiert werden. Selbstverständlich müßten allen diesen verschiedenen Versuchsreihen, wenn sie an einer Schule als der Hauptversuchsschule durchgeführt würden, Kontrollversuche an anderen Schulen zur Seite treten, wie das hier geschehen ist. Doch müßten solche Kontrollversuche auch auf andere Schulgattungen und andere Orte ausgedehnt werden.

Immerhin würde ich schon jetzt folgende Sätze wagen. Auf Vorbereitung und Durchführung dieser Massenversuche, auf Korrektur und Auswertung der Arbeiten ist so viel Sorgfalt und Mühe verwandt, daß ich zu der Annahme berechtigt zu sein glaube: Kontrollierende Einzelversuche mit den Hilfsmitteln des Laboratoriums werden zwar im einzelnen unvergleichlich genauere Resultate liefern; doch dürften sie die allgemeinen Tendenzen bestätigen. Eine Variation der Turndosis wird bis zu einem gewissen Grade ersetzt durch Analogieschlüsse, die sich immer wieder aufgedrängt haben, und durch eine teilweise durchgeführte Zerlegung der Resultate nach Konstitutionsprädikaten, die von Ärzten erteilt sind. Eine Veränderung der Stellung des Turnunterrichts wird die Kurve der geistigen Leistungsfähigkeit im weiteren Verlauf verändern; aber die unmittelbare konstellierende Wirkung des Turnunterrichts wird in jeder Stellung eine solche sein, daß die Schüler für geistige Arbeiten einer Umstellung bedürfen, wie die unmittelbare konstellierende Wirkung des geistigen Unterrichts, solange nicht höhere Grade intellektueller Ermüdung vorliegen, der Kombinationsfähigkeit und damit geistigen Leistungen günstig sein wird.

Unter diesen meines Erachtens berechtigten Voraussetzungen würde ich nicht anstehen, schon jetzt den Rat zu erteilen, viel lieber doch Meumann zu folgen[8]. Das Versuchsresultat, daß eine bestimmte Bedingungen erfüllende Turnstunde in Zwischenstellung ein Mittel ist, die intellektuelle Er-

turnstunde nur um so gefährlicher. Vom Standpunkt des von Wünschen pro und contra völlig Freien kann nur gesagt werden: Jedenfalls ist es ganz besonders auch das Interesse der Mehrzahl der Schüler, welches nach der Zwischenturnstunde einer Umstellung bedarf, und die Lehrer der nachfolgenden geistigen Fächer werden alle Kunst aufbieten müssen, damit ihre Schüler den geistigen Fächern aufs neue Geschmack abgewinnen.

[8] Mit diesem Rat stelle ich mich also nunmehr (auf Grund der letzten Überlegung) ganz auf die Seite Meumanns, d. h. ich rate nicht nur von der eigentlichen Zwischenstellung ab, sondern von allen Stellungen, bei denen geistige Fächer unmittelbar folgen, also auch von der Anfangsstellung. Im folgenden sei es gestattet, alle diese Stellungen kurz als Zwischenstellung zu bezeichnen.

müdung aufzuhalten, ist bestechlich. Aber sie ist eben nur ein Mittel und fordert sofort den Vergleich heraus mit einem anderen, in der Praxis allenthalben mehr oder weniger glücklich durchgeführten: mit einer zweckmäßigen Pausenordnung. Diese teilt mit der Zwischenturnstunde das Plus (es bleibt natürlich dahingestellt, bis zu welchem Grade), nicht aber das Minus, daß eine so völlige Umstellung nötig ist, und auch nicht die übrigen großen Gefahren. Daher ist es zu verstehen, daß sie bei der Mehrzahl der Lehrer Vertrauen genießt, während eine volle Zwischenturnstunde, ganz unabhängig von Untersuchungen dieser Art, von vielen Lehrern mehr oder weniger ungern gesehen wird[9].

Ich würde sagen: Eine Aufeinanderfolge geistiger Fächer verbürgt eine möglichst gleichmäßige kombinatorische Einstellung. (Dabei denke man daran, daß die drei Charakteristika unseres G, eine möglichst vielseitige Beschäftigung der geistigen Funktionen, eine mittlere Anstrengung und das Interesse der Schüler, ebenso viele Forderungen für jedes beliebige geistige Unterrichtsfach darstellen. Insbesondere gilt die erste Forderung auch oder vielmehr gerade auch für einseitige geistige Fächer. Daher erscheint die Annahme wohl berechtigt, daß jedem geistigen Fach, wenn anders es von einem geschickten Lehrer erteilt wird, auch mehr oder weniger das Plus unseres G zukommt: eine Befruchtung der Kombinationsfähigkeit.) Um den Abfall der Kurve der Kombinationsfähigkeit unter dem Einfluß einer zunehmenden intellektuellen Ermüdung möglichst hintanzuhalten, verwende man in der zweckmäßigsten Weise Unterrichtspausen: Zunahme der Länge der Pausen mit dem Fortschreiten des Schulvormittags, möglichst Aufenthalt im Freien, Verhinderung eines wüsten Tollens usw. Statt solche für den Turnunterricht nicht aussichtsreich erscheinenden Untersuchungen fortzusetzen, rufe man die experimentelle Forschung zu Hilfe, um nach allen Richtungen festzustellen, welche Einrichtung der Unterrichtspausen die zweckmäßigte ist. Man stelle auch Versuche an bzw. setze solche fort mit ruhigen Bewegungsspielen in den Pausen, mit geeigneten Frei- und Atemübungen usf. Hand in Hand mit einer solchen gründlichen Erforschung der Unterrichtspausen wird sich herausstellen, wie lang für diese und jene Altersstufe usf. eine Folge geistiger Fächer sein darf, ohne daß die Kombinationsfähigkeit bedenklich abnimmt. Wird beispielsweise die Feststellung gemacht, daß nach 4 Stunden trotz zweckmäßiger Pausen für die Kombinationskurve der Punkt gekommen ist, wo ein erheblicher Abfall einsetzt, so wäre da die richtige Stelle für eine Turnstunde, mit der dann der Schulmorgen zu beschließen wäre.

Jedenfalls wird man der Turnsache selber den besten Dienst erweisen, wenn man zugibt, daß zum mindesten Turnstunden, die man als die eigentlichen bezeichnen kann, in denen es nämlich gerade auch den eifrigsten Turnern gestattet ist, sich nach Herzenslust zu tummeln, nicht zwischen geistige Fächer gehören. Man scheide beide Reihen, die Turn- und Spielstunden einerseits, die geistigen Fächer auf der anderen Seite, möglichst reinlich. Dabei werden sich beide am besten befinden[10].

[9] Selbst Sippel fordert (l. c.) keine volle Turnstunde, sondern eine tägliche Turnzeit von „tatsächlich 30—35 Min.“, wobei er offenbar Zwischenturnstunden im Auge hat.

[10] Wo immer eine solche reinliche Scheidung eine größere Inanspruchnahme der Nachmittage nötig machen würde, da sollte man auch ein Moment mit in die Wagschale werfen, das hier zwar nicht in Rede steht, das aber gerade in der Jetztzeit so überaus

Zum Schluß sei nochmals ausdrücklich betont, daß dieser Rat sich einzig und allein auf die Stellung des Turnunterrichts im Stundenplan bezieht; daß er an sich gar keine Beziehung zu der Frage einer vermehrten Körperkultur in der Schule, beispielsweise einer täglichen Turnstunde, hat. Es ist selbstverständlich, daß die Schule nicht allein gegenüber den geistigen, sondern auch und nicht minder gegenüber den von der Natur in uns gelegten körperlichen Fähigkeiten die Pflicht der Ausbildung hat: mens sana in corpore sano. Namhafte Pädagogen sind der Auffassung, daß in der bisherigen Schulerziehung die körperliche Ausbildung gegenüber der geistigen vernachlässigt worden ist. Wer, von dieser Auffassung ausgehend, die Überzeugung vertritt, ein geringer Verlust in den geistigen Fächern werde aufgewogen, wenn nicht überkompensiert durch den Gewinn in der körperlichen Ertüchtigung, der wird einer Herabsetzung der Anforderungen in den geistigen Fächern zustimmen. Die Erörterung dieser Frage gehört jedoch auf ein ganz anderes Gebiet. Hier sollte lediglich untersucht werden, ob bei einem bestimmten Maß von Anforderungen in den geistigen Fächern die Zwischenstellung der Turnstunde die Erreichung dieses Maßes begünstigt oder erschwert.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Begabungsdifferenzen zwischen dem 9. und 10. Lebensjahr.

Auf meinen Bericht über Untersuchungen in Amberger Schulen in Nr. 6 von 1926 dieser Zeitschrift hat in Nr. 9 Professor Stern gegen die Vergleichung der neunjährigen Mädchen mit den gleichaltrigen Knaben die starke Differenz beanstandet und hervorgehoben, daß es sich dabei um eine Zufallsziffer handeln dürfte. Ich gebe zu, daß das Ergebnis insofern nicht verallgemeinert werden darf, als einerseits die Schülerinnenzahl, die geprüft wurde, nicht sehr groß ist und weil andererseits besonders eigenartige Verhältnisse gegenüber der Entwicklungsmöglichkeit der in Betracht kommenden Knaben und Mädchen zu beobachten sind. Ich suche mir daraus das Ergebnis nachträglich folgendermaßen zu erklären. Die Knaben der in Frage stehenden Stadtbezirke sind im großen ganzen im Elternhaus viel freier gehalten als die Mädchen und entwickeln sich in dem freien Umgang untereinander auf der Straße und am Wasser, auf dem Spielplatz und in Feld und Wald rascher als die Mädchen, die schon als kleine Kinder in der vorschulpflichtigen Zeit viel mehr zur Beaufsichtigung der noch kleineren Geschwister benützt werden, da in den hiesigen Verhältnissen vielfach auch die Mutter dem Verdienst nachgeht. Die Mädchen sind an Haus und Stube gebunden und erwerben sich deshalb nicht jenes Maß von „Lebenskenntnissen", das bei den Intelligenzuntersuchungen wesentlich mitgeprüft wird. Ich denke,

wichtig erscheint, daß es trotzdem erwähnt sei: das Moment der prohibitiven sittlichen Erziehung. Bereitet doch die sittliche Gefährdung unserer Jugend vor wie nach schwerste Sorgen. Es wäre manches gewonnen, wenn namentlich überall da, wo die Eltern im unerbittlichen Existenzkampf unserer Tage zu wenig Zeit für ihre Kinder erübrigen können, möglichst viele Nachmittagsstunden der freien Disposition der Jugend entzogen und unter die Hut der Lehrer gestellt würden.

daß es mir bei weiteren Untersuchungen der Intelligenz der Neun- und Zehnjährigen möglich ist, dieser Differenzierung von Knaben und Mädchen nachzugehen. Es soll dann an dieser Stelle über die Ergebnisse berichtet werden.

Nicht zustimmen kann ich dagegen den Darlegungen von Dr. Fr. v. Blohn in Nr. 11 des letzten Jahrgangs der Zeitschrift. In Kürze sei meine abweichende Auffassung von jener Kritik dargelegt.

a) Zur Kritik der Teste und ihrer Verrechnung ist gegenüber Blohn zu sagen: Die Verrechnung im Gesamtergebnis ist kaum irgendwie bei Testaufnahmen so einfach wie bei den von mir vorgeschlagenen Methoden. Beim Test der übergeordneten Begriffe ergibt sich eine völlig eindeutige Trefferzahl. Freilich läßt sich hier nicht endgültig die Zahl der möglichen Treffer festlegen, weil von einzelnen Begriffen bis zu vier- und fünffach spezialisiert werden kann. Das ist aber auch für unseren Zweck nicht notwendig, weil wir nicht an einer „Normalleistung" messen wollen, ob diese erreicht oder nicht erreicht wurde, wie dies beim Binet-Simonschen Verfahren geschieht. Die Schüler selbst unter sich sind vielmehr zu vergleichen, wie etwa eine Rangreihe für die Feststellung der best- und wenigst- und mittelbegabten Kinder aufgestellt wird. Bei dem Test der Denkanalogien und der Zahlenreihen sind im übrigen sogar die möglichen Trefferzahlen voraus genau bestimmt.

Zu der Kritik am Test der übergeordneten Begriffe an sich bemerke ich folgendes: Daß der Maurerssohn mit dem Begriff Maurer mehr anzufangen weiß, der Gärtnerssohn mehr mit Tulpe oder Apfel, ist selbstverständlich. Es sind die Begriffe aber so gemischt, daß die verschiedensten Lebensbeziehungen zur Geltung kommen, und es sind Begriffe gewählt, bei denen nicht Schulwissen eine Rolle spielt. Das macht gerade diesen Test außerordentlich gut verwendbar. Das erworbene „Lebenswissen", das immer die Intelligenz eines Menschen deutlich charakterisiert, wird hier geprüft und gibt uns sehr brauchbare Ergebnisse. Ich habe gerade diesen Test so vielseitig durchgeprüft, noch als Lehrer in München in Schulklassen, dann in meiner jetzigen Tätigkeit im Zusammenhang mit verschiedenen anderen Untersuchungsmethoden[1], und machte dabei immer wieder die Erfahrung, daß er sich praktisch der Schularbeit so gut einfügt und die Intelligenzleistung so sicher erreicht, daß mich rein theoretische Überlegungen über denselben nicht veranlassen können, die mit ihm gewonnenen Ergebnisse geringer einzuschätzen.

Bei den Methoden der Denkanalogien und Zahlenreihen findet Blohn den Fehler, daß sie zuviel voraussetzen. Das hätte seine Richtigkeit, wenn wir die Schüler des 3. oder 4. Schuljahres an sich auf ihre Leistungsfähigkeit prüfen wollten. Wie aus meinem Bericht hervorgeht, handelte es sich aber darum, die Zahl der Bestbegabten herauszufinden. Für diesen Zweck müssen Aufgaben gestellt werden, die die Durchschnittsleistung überragen.

Daß wir den Schülern klargemacht hatten, daß sie bei den Zahlenreihen zwei Zahlenwerte, nicht etwa bloß eine Zahl mit zwei Ziffern zu setzen hatten, ist selbstverständlich.

b) Zur Kritik der Ergebnisgewinnung scheint mir von grundlegender Bedeutung, daß Blohn Umrechnungen und Zusammenfassungen vornimmt, die nicht

[1] Vgl. den Bericht von Filbig über unsere Amberger Wahrheitsuntersuchungen bei Kindern im 16. Jahrbuch des Ver. f. christl. Erziehungswissenschaft, München, Kösel 1925.

zulässig sind. Ich habe absichtlich die Ergebnisse im ganzen mitgeteilt, weil jede Zusammenfassung in Gruppen falsche Schlüsse herbeiführen würde. Es ist nicht angängig, die erhaltene Trefferzahl arithmetisch zu teilen und das eine Viertel schlechten, das andere sehr guten und die anderen zwei dazwischenliegenden Bewertungsgruppen zuzuteilen. Der Unterschied zwischen der Trefferzahl 49 und 50 und 50 und 51 ist doch nicht der gleiche, wie etwa der zwischen 6 und 7 oder 20 und 21. Mit einfachen arithmetischen Zusammenfassungen kommt man nicht zurecht, wenn man zu beachten hat, daß der Unterschied von einem Treffer einen ganz verschiedenen Wert bedeutet, je nachdem er in den niedersten Leistungen oder in den Spitzenleistungen auftritt oder dort, wo die meisten Trefferzahlen sich zusammenballen.

Aus der Nichtberücksichtigung dieser verschiedenen Wertung der Ergebnisse werden die von den Umrechnungen Blohns abgeleiteten Abweichungen seiner Ergebnisse von meinen Feststellungen erklärt. Ich bitte, unter dem eben angedeuteten Gesichtspunkt der Bewertung der Leistungen nach geringer Begabung, nach Spitzenleistung und nach vorherrschender Trefferzahl meine Übersichten im Heft 6, S. 280 und 281, nochmals durchzugehen und damit das von mir abgeleitete Ergebnis der Vergleichung in Beziehung zu setzen. So hat es jeder Leser in der Hand, festzustellen, welche Schlüsse mehr innere Beweiskraft haben, die von Blohn oder die meinigen.

Amberg. Stadtschulrat Franz Weigl.

*

Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkunde an der Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt.

Die Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt hat ihrer Überzeugung, daß die Pflege akademischer Überlieferung in erster Linie auch Dienst am Bildungsleben der Gegenwart bedeute, in der Gründung einer neuen Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkunde Ausdruck gegeben. Am 5. Dezember hat die Eröffnungsfeier stattgefunden. Bei der Festsitzung im Saale der Regierung sind die Herren Staatsminister Professor Dr. C. H. Becker, Staatsminister a. D. Otto Boelitz und Professor Dr. Eduard Spranger zu Ehrenmitgliedern der Akademie ernannt worden. In einer öffentlichen Vortragssitzung sprach Eduard Spranger über das Thema: „Der deutsche Klassizismus im Bildungskampfe der Gegenwart."

Es soll angestrebt werden, in der neuen päd.-psycholog. Pflegstätte im besonderen auch die Linie weiterzuführen, die im Werdegange der Erfurter Akademie durch ihre größten Mitglieder: Herder, Schiller, Wilhelm v. Humboldt und Goethe vorgezeichnet ist. Diese Namen sind Hinweise auf die in höchster Meisterschaft vollbrachte Erziehertat: dem Bildungsleben unsres Volkes einen seiner Zeit gemäßen und zugleich überzeitlichen tiefsten Sinn zu geben, und es mit reichen in die Zukunft hinein fortwirkenden Kräften sinnvoller Lebensgestaltung auszustatten. Im Lebendig-Erhalten dieser Überlieferung bis zu den großen Bildungsanliegen der Gegenwart hin hat die Akademie stets das Wesentliche ihrer geistigen Verpflichtung auf „den gemeinen Nutzen" gesehen. Sie schätzt als eines der bedeutungsvollsten Ergebnisse dieser ständigen Bestrebungen den Umstand ein, daß in den Umkreis ihrer Wirksamkeit auch eine

der Führerpersönlichkeiten mit einbezogen wurde, die den Bildungswillen des heutigen Geschlechts verkörpern: Georg Kerschensteiner legte einen der Grundsteine für sein richtungweisendes Erziehungswerk in seiner Erfurter Akademieveröffentlichung (1901). Auch darin sieht die neue „Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkunde" sich die Aufgabe besonders nahegebracht, in den ihr so groß und verpflichtend vorgezeichneten Bahnen fortzuschreiten.

In der Gegenwart ringt die Erziehung lebhafter denn je um klare Einsicht in ihre Zielsetzung und Wegführung. Die Aufgabe der Seelenkunde des Jugendalters und seiner Bildungspflege hat sich als ein ungeahnt reiches Forschungs- und Wirkungsfeld aufgetan. Ernst und rege sind die Berufserzieher und die ihnen im Gefühl der gleichen hohen Verantwortung immer mehr sich verbündenden weiten Kreise der Elternschaft den drängenden Fragen der Erziehung unsres Volkes zugewandt. Solcher Anteilnahme will die neue Abteilung der Erfurter Akademie ein Sammelpunkt sein. Zu größerer Vertiefung und stärkerer Auswirkung sucht sie alle Kräfte der Bildungsarbeit zusammenzufassen. Das Bild des alten Erfurt — als einer in den großen deutschen Geistesbewegungen öfter zur Vorortstellung berufenen Kulturstätte — gibt solchen Unternehmungen einen tieferen tragenden Grund und bietet für ihre Durchführung ermutigende Gewähr.

Als Vorstand der Abteilung ist Magistratsschulrat Dr. Otto Kürsten, als Abteilungssekretär Dr. Arthur Hoffmann berufen worden. Mit der Veranstaltung einer Vortragsreihe und mit dem in Kürze bevorstehenden Beginn ihrer Veröffentlichungen (Verlag Kurt Stenger, Erfurt) sucht die Abteilung für eine fruchtbare Entwicklung ihrer Tätigkeit tragfähige Ansätze zu gewinnen. In den Vorträgen werden berufene Vertreter des deutschen Erziehungslebens die Hauptfragen unserer gegenwärtigen Bildungsarbeit aufrollen. Das erste Heft der Erfurter erziehungswissenschaftlichen Schriftenreihe wird die im pädagogischen Schrifttum längst vermißte vollständige bibliographische Übersicht über die neuere Fachforschung bieten (den künftigen Ausbau zum umfassenden Literaturbericht diesmal durch die Einbeziehung auch der Buchveröffentlichungen des englischen Sprachgebietes belegend). Endlich sind schon Vorarbeiten im Hinblick auf die Aufgabe durchgeführt, unsern Besitz an wertvollen Denkmälern der Heimatnatur und -kultur durch Vermittlung der „Abteilung" für die Verwertung in der praktischen Bildungsarbeit besser aufzuschließen und stärker zur Geltung zu bringen.

*

Arbeitsgemeinschaft der Dozenten der Erziehungswissenschaft an den deutschen Hochschulen.

Am 15. Dezember 1925 hat sich in Mainz unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Kerschensteiner eine Arbeitsgemeinschaft der Dozenten der Erziehungswissenschaft an den deutschen Hochschulen gebildet. Der Zweck dieser Vereinigung ist die Vertretung und Pflege aller Interessen ihres Fachgebietes. Als Vorsitzender wurde Prof. Dr. Kerschensteiner, München, als stellvertretender Vorsitzender Prof. Dr. Dyroff, Bonn, als Geschäftsführer Prof. Dr. Deuchler, Hamburg, gewählt.

Auf der ersten Arbeitsversammlung am 7. Oktober 1926 in Weimar wurden folgende Gegenstände behandelt: 1. Die pädagogischen Dozenturen an den deutschen Hochschulen. 2. Die Mitwirkung der Hochschullehrer an der Prüfung der Kandidaten des höheren Lehramtes in Erziehungswissenschaft und Unterrichtspraxis (sogenannte Pädagogische Prüfung). 3. Die Promotion und Habilitation in Erziehungswissenschaft an den deutschen Hochschulen. Das Ergebnis der ausführlichen Beratungen wurde in folgenden Beschlüssen niedergelegt:

I. Den Fakultäten bzw. Abteilungen der Hochschulen sowie den Regierungen wird die Errichtung besonderer Lehrstühle für Erziehungswissenschaft dringend empfohlen. Denn es ist Aufgabe aller in größerem Ausmaße der kulturwissenschaftlichen Forschung zugewandten Hochschulen (Universitäten, Technischen Hochschulen, Handelshochschulen), die selbständige erziehungswissenschaftliche Forschung nach der werttheoretischen, psychologischen, systematischen, historischen, soziologischen und staatswissenschaftlichen Seite zu pflegen. Außerdem rechtfertigt die Bedeutung des Gegenstandes für das Volks- und Kulturleben, nicht zuletzt die Notwendigkeit erziehungswissenschaftlicher Ausbildung der Lehrkräfte an irgendwelchen Schulen, besondere Professuren für Erziehungswissenschaft.

II. Die Dozenten der Pädagogik halten es für nötig, daß Bestimmungen getroffen werden, durch die ein gründliches pädagogisches Studium der künftigen Lehrer an höheren Schulen gesichert wird; diese Bestimmungen sind so zu fassen und durchzuführen, daß der oft beklagte äußerliche und mechanische Betrieb dieses Studiums verhütet wird.

III. a) Promotion. Den Universitäten wird empfohlen, die Erziehungswissenschaft als Hauptfach und als Nebenfach unter ihre Promotionsfächer aufzunehmen. Dies ist gerechtfertigt durch den weiten Umfang und den besonderen Inhalt des Gebietes (die gesamte Bildungs- und Erziehungswirklichkeit) sowie durch den einheitlichen Beziehungspunkt (Bildung, Erziehung), der alle Fragestellungen sachlich und methodisch zusammenhält, wenn auch je nach den Teilgebieten historische, philosophische, psychologische und anthropologische, sozial- und staatswissenschaftliche Arbeitsmethoden herangezogen werden müssen. Die Eigenart des Gegenstandes empfiehlt reiche Kombinationsmöglichkeiten, auch über die Fakultätsgrenzen hinaus. Die Natur des Gegenstandes erfordert ausreichende philosophische und psychologische Durchbildung. Wo die Psychologie als selbständiges Promotionsfach vorhanden ist, empfiehlt es sich, nur zwei der drei Gebiete Philosophie, Psychologie und Erziehungswissenschaft als Kombination zuzulassen. Es liegt im Interesse der Erziehungswissenschaft, möglichst hohe Anforderungen, insbesondere an die wissenschaftliche Arbeit, zu stellen. Abgelehnt wird ein besonderer Dr. päd.

b) Habilitation. Den Fakultäten bzw. Abteilungen der Hochschule wird empfohlen, die Erziehungswissenschaft als selbständiges Habilitationsfach nur nach den allgemeinen Habilitationsbestimmungen zuzulassen. Dringend erwünscht ist es, daß der Habilitant die Bildungs- und Erziehungsarbeit aus eigener Praxis genau kennt.

*

Anstalt für Seelen- und Erziehungswissenschaft in Reichenberg.

1. Vorlesungstätigkeit der Anstalt, Abteilung für Pädagogik. Im Sommerhalbjahr 1926 hielt der Leiter Dr. Lochner eine zwölfstündige Vorlesung über Veranlassung des Gablonz-Tannwalder Lehrervereins in Gablonz über das Thema „Einführung in die Erziehungswissenschaft vom soziologischen Standpunkt." Es wurden folgende Hauptgebiete besprochen: Die Lage der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart; das Wesen der Individualität; das Wesen der Gesellschaft; Erziehung und Gesellschaft; soziologische Kennzeichnung der erzieherischen Grunderscheinung; der gesellschaftliche Bereich der Erziehung; Erzieher und Zögling in gesellschaftswissenschaftlicher Hinsicht; die Schulklasse als Lebensform; die Gesetze der Erziehung. An die Vorlesung selbst schlossen sich Aussprachen an. — Im Winterhalbjahr 1926/27 liest der Abteilungsleiter in Reichenberg ein Kolleg über „Soziologische Pädagogik."— Am 14. November hielt Dr. Lochner am Gaulehrertag in Iglau einen Vortrag über „Die Soziologie der Schulklasse."

2. Untersuchungen und Arbeiten. Das erste Heft der umfassenden Untersuchung über „die Anteilnahme der Lehrer und Schüler an den Unterrichtsfächern" erschien im Verlage des Lehrerbundes im Frühjahr. Das zweite Heft wird voraussichtlich im Laufe des Sommers 1927 erscheinen. Ein Auszug aus dem ersten Heft erschien unter dem Titel: „Die Anteilnahme der Lehrer an den Unterrichtsfächern. Ein Beitrag zur Psychologie des Volksschullehrers" in der von O. Scheibner und W. Stern herausgegebenen Zeitschrift für pädagogische Psychologie in Leipzig. — Als Arbeit aus der Anstalt erschien ferner in den Beilagen zur „Freien Schulzeitung" eine Abhandlung über „die Wesensmerkmale des Erziehers", worin der Versuch gemacht wird, den gegenwärtigen Stand der Erzieherpsychologie nachzuweisen. — Eine Abhandlung über „Geschlecht und Erzieherberuf" ist im Satz. — An der Aufstellung eines ausführlichen Fragebogens zur soziologischen Untersuchung der Schulklasse und des Schullebens wird gearbeitet.

*

Zuwendungen der Rockefeller-Stiftung für Zwecke der Kinderforschung.

Das „Laure Spelman Rockefeller Memorial" versendet soeben den Rechenschaftsbericht für 1925, dessen riesige Ziffern in Deutschland Interesse verdienen.

Die Zuwendungen von insgesamt 7,8 Millionen Dollar verteilen sich auf Bestrebungen der Sozialwissenschaft, der praktischen sozialen Arbeit, der Kinderforschung und der Elternerziehung. Für die beiden letzten Zwecke wurden 787800 Dollar (über $3^1/_4$ Millionen Mark) verwandt; und zwar suchte die Stiftung beide Ziele möglichst zu verbinden: „Die Forschungen über Wachstum und Entwicklung der Kinder und Versuche und Demonstrationen zur praktischen Belehrung von Eltern und anderen Erziehern sollten gleichzeitig unterstützt werden, und zwar so, daß Forschung und Unterweisung sich gegenseitig anspornten."

Die Beträge wurden an eine Reihe amerikanischer Universitäten für einen

mehrjährigen Zeitraum (meist 5 Jahre) gespendet, aber auch das Genfer Institut J. J. Rouseau erhielt eine namhafte Zuwendung.

Deutsche Institute sind zwar nicht auf dem Gebiet der Kinderstudiums, wohl aber auf anderen Gebieten bedacht worden; so wurden durch Vermittlung der „Notgemeinschaft der deutschen Wissenschaft" viele wissenschaftliche Büchereien in den Stand gesetzt, ausländische Werke und Zeitschriften anzuschaffen.

*

Nachrichten.

1. Der X. Kongreß für experimentelle Psychologie findet am 20. bis 23. April 1927 zu Bonn statt. Folgende Sammelreferate sind vorgesehen: Charlotte Bühler, Über die Sozialpsychologie. — Th. Erismann, Die neueren experimentellen Untersuchungen über den Willen. — H. Fischer, Psychologie und innere Sekretion. — F. Sander, Über die experimentelle Psychologie der Gestalt- und Komplexauffassung.

2. Wie die Zeitschrift A Gyermek (Das Kind) berichtet, wurde in Budapest Anfang 1926 eine Ausstellung veranstaltet, die Leistungen begabter Jugendlicher (Zeichnungen, Plastiken, kunstgewerbliche Arbeiten usw.) zeigte und Musik- und Literaturwerke vorführte. Gleichzeitig veranstaltete die „Gesellschaft für Kinderforschung und praktische Psychologie" eine Tagung über Themen des Begabungsschutzes, des Unterrichts und der Berufswahl. Auf der Tagung wurde ein „Landesausschuß für Begabungsschutz" begründet.

* *

Literaturbericht.

Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Herausgegeben von Erich Hahn. Bd. I. Leipzig, Felix Meiner. 1926. XXIV und 224 S. m. 5 Bildnissen. Gebunden M. 12.—.

Der Verlag Felix Meiner hat mit den „Selbstdarstellungen" eine neue und sehr interessante Methode zeitgeschichtlicher Orientierung geschaffen. Für bestimmte Wissenschafts- und Kulturgebiete werden führende Vertreter gebeten, die Entwicklung ihres Lebens und ihres Wirkens, so wie sie es selbst sehen, darzustellen. Hierdurch erhalten wir auf der einen Seite Persönlichkeitsbilder von packender Unmittelbarkeit; Kulturleistungen, die uns bisher nur in ihrer sachlichen Bedeutsamkeit, als vom Schöpfer losgelöste Werke, begegnet waren, erblicken wir hier in ihrer personalen Verwurzelung; wir erleben ihr Werden, Wachsen und Wandeln; wir erkennen die große einheitliche Lebenslinie, die hinter all den Einzelwerken steht. Auf der andern Seite ergibt sich aus der Aneinanderreihung solcher Selbstdarstellungen ein Gesamtbild unserer Gegenwart in einer Lebendigkeit und Farbigkeit, wie es keine andere Methode erreichen könnte. Gewiß sieht das Bild ganz anders aus, als es von einem einzelnen zeitgenössischen Berichterstatter jetzt, oder von einem rückblickenden Historiker später entworfen würde. Der Einschlag der Subjektivität ist groß; und wir dürfen uns nicht verhehlen, daß oft bedeutende Männer über Tragweite und Sinn ihres Wirkens in Selbsttäuschungen befangen sind. Indessen haben gerade diese subjektiven Auffassungen von der persönlichen Berufung und Leistung eine eigene historische Bedeutung; und nirgends treten die Bewußtseinsmotive, die unsere heutige kulturelle Arbeit bestimmen, so unvermittelt hervor, wie in diesen Selbstdarstellungen.

Das große Unternehmen begann mit der Philosophie der Gegenwart, die schon bis zum 6. Band fortgeschritten ist. Über 40 Philosophen sprechen in diesen Bänden zu uns; es seien hier nur einige, auch den Pädagogen wohlbekannte Namen genannt: Natorp, Barth, Groos, J. Cohn, Dyroff, Stumpf, Höfler, Messer, Troeltsch[1]. Andere Ge-

[1] Der soeben erscheinende sechste Band der philosophischen Reihe enthält, was hier wohl angedeutet werden darf, u. a. eine ausführliche Selbstdarstellung des Referenten,

biete, wie Medizin, Kunstwissenschaft, Religionswissenschaft, Volkswirtschaftslehre — seien hier nur erwähnt.

Nun aber beginnt soeben auch die Reihe „Pädagogik"; und wir dürfen sagen, daß der erste vorliegende Band als repräsentativ gelten kann. Es gibt kaum ein Gebiet der Wissenschaft, auf dem die Verknüpfung von Werk und Persönlichkeit so innig ist, wie bei der Pädagogik. Was als Theorie und System uns sachlich entgegentritt, ist hier nicht ein gleichgültiges Gedankengebäude, das eben so gut ein anderer errichtet haben könnte, sondern ist „document humain", ist durchpulst von dem Lebensblut des Schöpfers und aus diesem heraus erst ganz verständlich. Der Pädagoge wird in Zukunft die Werke Kerschensteiners mit noch ganz anderer innerer Anteilnahme lesen können, wenn im Hintergrunde der bei aller Sachlichkeit doch so warme und lebensvolle Selbstbericht des Mannes steht. Er wird für die radikale Unbedingtheit der Forderungen der entschiedenen Schulreformer, unbeschadet aller kritischen Einstellung, ein Verständnis gewinnen, wenn er die vulkanische Darstellung liest, mit der Paul Oestreich, sich selbst und den Leser vorwärtspeitschend, seinen „Werdegang des proletarischen Empörers", seine tiefe Aufrüttelung durch soziale Not, wirtschaftliches Elend und Kriegsentsetzen schildert. Und die außerordentliche Mannigfaltigkeit in den heutigen pädagogischen Gesinnungen und Überzeugungen geht dem Leser so recht eindringlich auf, wenn er dann übergeht zu der schon fast historisch gewordenen Gestalt von Wilhelm Rein, dessen Wirksamkeit auf dem Jenenser Lehrstuhl, dem angestammten Sitz des Herbartianismus, vor mehr als vier Jahrzehnten begann; oder wenn er sich in das Bild des Deutschhumanisten unter den heutigen Pädagogen, Rudolf Lehmann, vertieft, das in kultivierter Zurückhaltung ausgeführt ist. Für besonders dankenswert halte ich es endlich, daß der Band auch die Selbstdarstellung eines bedeutenden Vertreters der katholischen Pädagogik enthält, des Jesuitenpaters St. v. Dunin-Borkowski, der nach langer Unterrichtstätigkeit in Westdeutschland jetzt der Leiter des Konvikts junger Theologiestudenten in Breslau ist. Gerade weil die nichtkatholische Pädagogenwelt ihre Kenntnisse über katholische Erziehung — und insbesondere über die viel diskutierte Jesuitenerziehung — fast nur aus sekundären Quellen zu beziehen pflegt, wird es ihr besonders lehrreich sein, zu lesen, wie ein deutscher Denker und Pädagoge, der diese Erziehung an sich selber als Kind erfahren und von sich aus als Mann ausgeübt hat, ihre Prinzipien auffaßt und worin er ihre Stärke sieht. Freilich ist wohl, namentlich in den Gedanken über die erzieherische Behandlung der Jugendlichen, vieles Individuelle enthalten, das nicht für katholische Pädagogik überhaupt charakteristisch ist.

Da auch für die folgenden Bände Selbstdarstellungen aus den verschiedensten Lagern der zeitgenössischen Erziehungs-Wissenschaft und -Kunst in Aussicht gestellt sind, so erfüllt das Unternehmen zugleich die schöne Aufgabe, die Pädagogen zur Toleranz zu erziehen.

Vorzügliche ganzseitige Bildnisse der fünf Männer sind dem vortrefflich ausgestatteten Bande beigegeben, der in jede Lehrerbibliothek gehört.

Hamburg. W. Stern.

Charles Fox, Educational Psychology. Its Problems and Methods. London o. J. (1925). Verlag Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd. XIII u. 380 Seiten. Sh. 10/6.

Der Leiter einer Lehrerbildungsanstalt und Dozent der Erziehungspsychologie an der Universität Cambridge gibt hier eine zusammenfassende Darstellung der pädagogischen Psychologie. Die 12 Kapitel behandeln: Geistige Entwicklung, Sehen und Hören, Beobachtungsgabe, Vorstellungen (mental imagery), Übung und Gewöhnung (habit formation), Gedächtnis, Mitübung (formale Bildung, „mental discipline"), Suggestion, Psychoanalyse, ästhetisches Verständnis, Testmethoden Intelligenz, Ermüdung. Die Kapitelüberschriften sind bezeichnend für die Probleme, die in dieser pädagogischen Psychologie überhaupt nicht vorkommen oder nur nebenbei behandelt werden. Der Verfasser will zeigen, was die experimentelle Psychologie für das Studium der pädagogischen Probleme leistet. Diese Fragestellung ist nur dann nicht zu eng, wenn man unter experimenteller Psychologie Erfahrungspsychologie schlechthin versteht. Daß Fox u. a. auch die Psychoanalyse behandelt und sie einer kurzen, aber treffenden Kritik unterzieht, würde dafür sprechen, daß auch er sich dieses weiteren Begriffes der experimentellen Psychologie bedient. Die Auswahl der Probleme, die aus den Kapitelüber-

in der die Entwicklung und das System der personalistischen Philosophie, zugleich aber auch ihr Zusammenhang mit der psychologischen Arbeit des Verfassers geschildert wird.

schriften hervorgeht, zeigt aber doch, daß er im allgemeinen von der experimentellen Psychologie im engeren Sinn, der Psychologie des Experiments ausgeht. Und so wird es verständlich, daß schwerwiegende Probleme und Problemkomplexe, wie etwa der der Gefühle und Instinkte, das soziale Leben der Kinder und ihre Einpassung in das Leben der Erwachsenen, die Persönlichkeit und Persönlichkeitstypen, die Pubertät, die Theorie der Begabung und viele andere unter den Tisch fallen. Die Auswahl der Probleme ist nicht so sehr durch die Bedürfnisse der Pädagogik bestimmt, wie das in einer pädagogischen Psychologie geschehen müßte, als vielmehr durch die Ergebnisse des psychologischen Experiments. Ein Fehler, der noch vor 10 Jahren gang und gäbe war, der heute aber kaum mehr gemacht wird, wovon man sich aus den amerikanischen Darstellungen der pädagogischen Psychologie überzeugen kann. Wir wissen heute, daß eine pädagogische Psychologie, die die psychologische Beobachtung und die Ausdeutung und Verarbeitung ihrer Ergebnisse vernachlässigt und ohne leitende Hypothesen auszukommen sucht, an der Peripherie ihrer Problematik steckenbleiben muß.

Was Fox behandelt, wird von ihm mit einer Klarheit dargestellt, die an die besten englischen Vorbilder erinnert. Wertvoll sind auch die Rückblicke auf die geschichtliche Entwicklung seiner Probleme, die vielfach in die englische Erfahrungsphilosophie zurückgehen. Nur in den Ausführungen zur Geschichte der Tests ist dem Verfasser ein Fehler unterlaufen, der gerade bei einem englischen Fachmann verwunderlich ist. Er beginnt die Geschichte der Testmethoden mit Binet und übersieht, daß der Engländer Galton lange vor Binet und auch die Amerikaner vor ihm Tests angewendet haben. Er gibt eine vorzügliche Darstellung der Grundlagen der Testpsychologie, ohne indessen die schwierigen Probleme anzudeuten, die aus den Prinzipien und auch aus den Ergebnissen der Testpsychologie erwachsen. Die Übergriffe der Testpsychologen geißelt er schon in den einleitenden Ausführungen des Werkes.

Jena. W. Peters.

Arthur Kronfeld, Psychotherapie. Charakterlehre, Psychoanalyse, Hypnose, Psychagogik. 2., verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin 1925. Verlag von Julius Springer. XIV und 309 Seiten. 12 M.

Max Isserlin, Psychotherapie. Ein Lehrbuch für Studierende und Ärzte. Berlin 1926. Verlag von Julius Springer. II und 205 Seiten. 9 M.

Es ist oft genug hervorgehoben, von den Pädagogen aber nur selten beachtet worden, daß zwischen der Tätigkeit des Arztes und der des Erziehers nahe Beziehungen bestehen. Beide haben Menschen in ihrem Lebensgeschehen zu beeinflussen, beide auf Willen, Triebe, Intellekt, auf die ganze Person zu wirken, sie auf Ziele zu richten, ihr Wege zu weisen und sie zu führen. Das Endziel des ärztlichen Tuns: der gesunde Mensch ist freilich ein ganz anderes als das des Erziehers: der erzogene oder gebildete Mensch. Doch über dieser Verschiedenheit des Endziels darf man das Gemeinsame der Aufgabe nicht vergessen, ganz abgesehen davon, daß auch die verschiedenen Endziele der Verbindung untereinander nicht entbehren, denn die Gesundheit ist sicherlich eine der Voraussetzungen der vollen Auswirkung des erzogenen Menschen, die Erzogenheit auf der andern Seite ein Faktor der Erhaltung der Gesundheit. Es muß deshalb den Pädagogen interessieren, die Mittel kennenzulernen durch die der Arzt die Persönlichkeit des Kranken zu beeinflussen sucht. Während die Physiotherapie die Beeinflussung des körperlichen Organismus durch physische Mittel, Luft, Licht Wasser, Wärme, Elektrizität, Nähr- und Heilmittel behandelt, ist die Psychotherapie ‚die Lehre von der ärztlichen Beeinflussung des psychischen Organismus, der Persönlichkeit. Die beiden hier anzuzeigenden Darstellungen der Psychotherapie sind — jedes in seiner Art — ausgezeichnete Werke, obwohl man sich einen schärferen Gegensatz in Anlage, Grundlegung, Durchführung und Darstellungsform kaum denken kann.

Kronfeld gibt eine allgemeine Psychotheraphie, die nur in Exkursen auf die Technik des psychotherapeutischen Handenls eingeht, zu ihrer Grundlegung aber eine ausführliche Charakterlehre bringt. Diese ist eine Psychologie der Persönlichkeit, die im wesentlichen mit den Mitteln der einfühlenden oder verstehenden Psychologie gewonnen sein will. Trotz ihrer Abhängigkeit von Klages, Spranger, Jaspers und anderen verstehenden Psychologen und auch von Freud und Alfred Adler fließt in die Charakterlehre viel mehr von den Methoden und Ergebnissen der anderen Psychologie ein, als der Verfasser zugesteht. Das kann hier leider nicht im einzelnen gezeigt werden, ist aber für die Beurteilung der Persönlichkeitspsychologie, von der Verfasser ausgeht, von einigem Belang. Es ist übrigens reizvoll, zu sehen, wie sich hier Auffassungen, die mit dem Anspruch, die „ganze“ Psyche zu erfassen, auftreten, als Glieder in ein neues und durch Synthese originelles System der menschlichen Persönlichkeit

einfügen. Auch der Psycholog, der die Überschätzung der verstehenden Methode nicht billigen kann, wird in dieser Charakterlehre viel Anregendes und Wertvolles finden und wird der Leitidee des Verfassers, „in bewußt einseitiger Betrachtung" „die Krankheitslehre zur Persönlichkeitslehre" zu machen, seine Sympathie nicht versagen.

Die eigentlich psychotherapeutischen Ausführungen Kronfelds erstrecken sich auf Persuasion (Überredung, belehrende Aussprache), Psychoanalyse, Suggestion und Hypnose und klingen in eine „Psychagogik" aus. Wenn die Leidens- und Konfliktszustände des Patienten durch Beruhigung, Sicherung des Selbstvertrauens, durch Suggestion und Hypnose (die bloß die „Symptomfassade" „einreißen"), durch Psychoanalyse und einige andere Verfahrungsweisen nicht zu beseitigen sind, muß der Arzt von der „Bildsamkeit" seines Patienten ausgehen, um „psychagogisch" die durch Leiden oder Konflikt bedingte Veränderung der Persönlichkeit zu beheben. Die bewegenden Kräfte dieses psychagogischen Tuns liegen in der Gefühlsbindung des Kranken an den Arzt. Aus dem Stärkersein des Arztes gewinnen seine erzieherischen Maßnahmen, die dem Kranken Selbstsicherheit, Freiheit von innerem Zwang, Selbstentlastung und andere lebensnötige Stellungnahmen geben sollen, ihre Wirksamkeit.

Die Psychotherapie von Isserlin will ein „nüchternes" Buch sein. Er geht nicht von einer Psychologie oder Psychopathologie der Persönlichkeit aus, um von ihr aus die Methoden der psychischen Beeinflussung zu entwickeln, sondern stellt in einer „Allgemeinen Psychotherapie" die gebräuchlichen Methoden (Hypnotherapie, Wachsuggestion, Erziehungstherapie, Psychoanalyse) dar und erörtert in einer „Speziellen Psychotherapie" einzelne Krankheitszustände und krankhafte Konstitutionen und ihre psychotherapeutische Beeinflussung. Für die Leser dieser Zeitschrift hat vor allem die Allgemeine Psychotherapie Interesse. Sie will, ohne das Technische und Praktische zu vernachlässigen, eine wissenschaftliche Grundlegung des psychotherapeutischen Tuns geben. Das gelingt ihr auch in vorbildlicher Weise. In schlichten, klaren und knappen Ausführungen werden da z. B. die wichtigen theoretischen Auffassungen vom Wesen der Hypnose und eine scharfsinnige Kritik der Psychoanalyse entwickelt. Alle psychotherapeutischen Einwirkungen werden in zwei Gruppen geschieden. Die eine ist die der rationalen Psychotherapie, „welche die Mitwirkung vernünftiger Überlegung bzw. Kontrolle in Anspruch" nimmt, zu der aber auch die verständlichen und einfühlbar motivierenden Maßnahmen wie Ermunterung, Begeisterung, Ermutigung u. ä. gehören. Die andere umfaßt die irrationalen Maßnahmen, die nur wirksam werden, wenn Überlegung und Einsicht ausgeschaltet sind. Der rationalen Beeinflussung mischen sich in der Praxis aber immer irrationale Momente bei (was wohl so sein muß, wenn die rationalen wirken sollen!). Als Erziehungstherapie wird die Belehrungstherapie (Persuasion), die Willenstherapie (Versuche einer Willens-, Denk-, Hemmungsgymnastik) und die Beschäftigungs- und Arbeitstherapie systematisch behandelt.

Jena. W. Peters.

Gutzmann, Übungsbuch für Stotternde. Neu herausgegeben von Dr med Hermann Gutzmann in Berlin und Univ.-Prof. Dr. med. Max Nadoleczny in München. 19. Auflage. Osterwieck a. H. 1926. Staude. 84 S. 2.50 RM.

Das Buch rechnet mit einem freien, nicht einem mechanischen Gebrauche. Der Behandelnde soll auswählen, was ihm jeweils für den einzelnen Stotterer geeignet erscheint, keinesfalls ist an ein Ableiern aller Übungen gedacht. Es kann darum auch das Buch bei den verschiedensten Behandlungsverfahren verwendet werden (Gutzmann, Liebmann, Fröschel, Stier, Homburger). Ein Teil der Übungen ist für Stammler geeignet, ein anderer Teil kann auch sehr gut zur Behandlung von Stimmstörungen benutzt werden. W. P.

Josef Reinhart, Heinrich Pestalozzi. Ein Lebensbild. Basel 1926. Friedrich Reinhardt. 333 S. 7.20 M.

Der Versuch, das Leben und Wirken Pestalozzis volkstümlich, im Sinne seines „Lienhard und Gertrud" zu schildern, hätte von keinem Verfasser mit mehr Recht und Erfolg unternommen werden können, als von Reinhart, dem solothurnischen Dichter und Lehrer. Wo die plastisch entworfenen Bilder den „Vater" Pestalozzi inmitten seiner Kinderschar zeigen, da erreicht die Sprache jene Wärme und Menschenliebe, als ob Pestalozzi sie dem Dichter selber eingegeben hätte. Und wenn auch in anderen Abschnitten keine rechte Proportion zwischen Inhalt und Breite besteht, so wirkt die Schilderung doch nie langweilig. Dem Buche sind acht Kunstdrucktafeln beigefügt.

Zürich. Arthur Fischer.

* *

Zur Wesensart Pestalozzis.

Eine Skizze von Konrad Zeller.

Schon eine flüchtige Betrachtung des Lebens Pestalozzis zeigt deutlich zwe vollständig verschiedene Linien. Während die Linie der Idee in einer unerhörten Geradlinigkeit von den Jünglingsjahren bis ins Greisenalter durchführt, wird die Linie des praktischen Lebens in einem ständigen Zickzack hin und her geworfen.

„Seit meinen Jünglingsjahren wallte mein Herz wie ein gewaltiger Strom einzig und allein nach dem Ziel, die Quellen des Elends zu stopfen, in die ich das Volk um mich her versunken sah." Dieser Ausspruch des Fünfzigjährigen könnte ebensogut vom Achzigjährigen stammen; denn er gibt die Richtung jener ideellen Linie in seinem Leben an, die bis zuletzt schnurgerade verlaufen ist. Wenn der Knabe daran dachte, Jurist zu werden, so schwebte ihm der Gedanke vor, er könnte so „auf den bürgerlichen Zustand seiner Vaterstadt (Zürich) und sogar seines Vaterlandes einigen tätigen Einfluß erhalten". Wenn er dann, von einem klugen Freund davon abgehalten, sich der Landwirtschaft zuwandte, so war es wieder der Wunsch, das Volk durch Einrichtung einer Musterlandwirtschaft zu heben. Welchem andern als Pestalozzi wäre es aber eingefallen, nachdem diese Pläne in einem wenige Jahre dauernden Unternehmen begraben waren, in solcher Lage eine Armenanstalt zu eröffnen. Und als er sich nach dem Zusammenbruch dieser zweiten Arbeit durch sein Volksbuch Lienhard und Gertrud einen europäischen Ruf als Schriftsteller verschafft hatte, ruhte er nicht, bevor er aller Welt mit möglichster Deutlichkeit klar gemacht hatte, daß er nicht Schriftsteller sein wolle, sondern, wie es in seiner Grabschrift heißt, „Prediger des Volkes". Es ist wohl ohne weiteres verständlich, daß ein Mann von solcher Art in lebhaften Erwartungen den Gang der französischen Revolution verfolgte, weil er von ihr eine Hilfe für das gemeine Volk erwartete, und obwohl er in dieser Hoffnung enttäuscht wurde, stand er doch in den politischen Wirren, die über die Schweiz hereinbrachen, immer auf der Seite der Revolution. Die neue helvetische Regierung gab dem unfreiwillig Müßigen auch endlich wieder Gelegenheit zu praktischer Arbeit in der Richtung seines Lebenszieles, indem sie ihn nach Stans sandte als Vater der dortigen Kriegswaisen. „Ich wäre in die hintersten Klüfte der Berge gegangen, um mich meinem Ziel zu nähern", und er hätte sich dort wohl aufgerieben, wenn ihn nicht äußere Umstände vertrieben hätten. „Aber denke dir, mit welchen Gefühlen ich von Stans wegging. Wenn ein Schiffbrüchiger nach müden rastlosen Nächten endlich Land sieht Hoffnung des

Lebens atmet und sich dann wieder von einem unglücklichen Winde in das unermeßliche Meer geschleudert sieht, in seiner zitternden Seele tausendmal fragt: Warum kann ich nicht sterben? — und sich dann doch nicht in den Abgrund hinabstürzt, und dann doch noch die müden Augen aufzwingt und wieder umherblickt und wieder ein Ufer sucht, und wenn er es sieht, alle Glieder wieder bis zum Erstarren anstrengt — also war ich." Und ergreifend ist es, mit welchen Worten er der kurzen Erholungszeit nach seinem Weggang von Stans gedenkt. „Es war nicht mein Ufer. Es war ein Stein im Meer, auf dem ich ruhte, um wieder zu schwimmen. Ich vergesse diese Tage nicht solang ich lebe; sie retteten mich, aber ich konnte nicht leben ohne mein Werk, selbst in dem Augenblicke, da ich auf des Gurnigels Höhe das schöne, unermeßliche Tal zu meinen Füßen sah; denn ich hatte noch nie eine so weite Aussicht gesehen, und dennoch dachte ich bei diesem Anblick mehr an das übel unterrichtete Volk als an die Schönheit der Aussicht. Ich konnte und wollte nicht leben ohne meinen Zweck." Wenn dann Pestalozzi seine ganze Kraft auf die Herausarbeitung seiner Methode, auf die Idee der Elementarbildung verwandte, wenn er, besonders in Yverdon Vorsteher einer Anstalt wurde, die zum großen Teil vornehme Zöglinge aus aller Welt unterrichtete, so bedeutete das für ihn kein Abweichen von seinem Ziel; denn die Ausarbeitung seiner Methode, um die er sich in Yverdon unablässig mühte, hatte für ihn einzig den Zweck, dem niederen Volke zu helfen. Deshalb hat er den Plan, diese Hilfe den Ärmsten durch Gründung und Führung einer Armenanstalt zugute kommen zu lassen, im Jahre 1818 nochmal praktisch aufgenommen und ihn, nachdem er diesem Werk vergeblich den Erlös, den er aus seinen gesammelten Werken bezogen, geopfert hatte, trotz allem bis aufs Totenbett festgehalten.

Aus dem Wenigen, was hier von Pestalozzis Leben angeführt ist, kann doch schon hervorgehen, daß die zwei so verschiedenen Linien im Grunde eins sind, daß zum mindesten die Gebrochenheit der Schicksalslinie im Zusammenhang mit der Geradlinigkeit der ideellen Linie steht. Diesen Zusammenhang sorgfältig zu untersuchen und zu zeigen, wie das hartnäckige Verfolgen des Zieles und das immer erneute Scheitern in der praktischen Durchführung (trotz mancher einzelner Erfolge) durch die Wesensart Pestalozzis bedingt waren, das zu zeigen würde eine weitschichtige Arbeit erfordern. Im folgenden können nur einige Hinweise zur Lösung dieser Frage gegeben werden.

Ich gehe aus von der Charakteristik, die Pestalozzi im Schwanengesang von sich selbst gibt: „Was mein Gefühl ansprach, dafür war ich in jedem Falle schnell und warm belebt. Die Eindrücke der diesfälligen Gegenstände griffen in jedem Fall tief in mein Inneres und stärkten sich sehr oft und sehr leicht zur Unauslöschlichkeit in mir selbst. Andere Gegenstände hingegen, die sogleich bei ihrer Erscheinung eine ernste, aber anhaltende und kaltblütige Aufmerksamkeit in ihrer Beobachtung und Erforschung an-

sprachen, so wichtig und so bildend sie auch für mich hätten sein können, machten selten einen so überwiegenden Eindruck auf mich. Im Gegenteil, es ist auffallend, alles was mein Herz ansprach, schwächte den Eindruck dessen, was meinen Kopf erheitern und in bildender Tätigkeit beleben sollte, sehr oft und sehr schnell. Meine Imagination drückte sich sehr bald vorherrschend in mir aus und war meiner Geistes- und Kunstbildung in allem was mein Herz nicht sehr interessierte, in einem hohen Grade hinderlich." Pestalozzi bezeichnet sich also hier wie an andern Orten als einen Menschen, bei dem das Gefühl durch seine außergewöhnliche Stärke zu einem Hindernis für klares, logisches Denken (Geistesbildung) und Aneignung sicherer praktischer Fertigkeiten (Kunstbildung) wird. Versuchen wir nun die Eigenart dieser psychologischen Struktur in ihren Erscheinungsformen zu betrachten, so können wir zunächst sagen, Pestalozzi habe etwas vom Künstler und vom Kind. Zwar mutet es vielleicht merkwürdig an, wenn man einen Mann, der weder für Musik noch für bildende Kunst einen Sinn gehabt hat, als Künstler bezeichnet. Aber — ganz abgesehen von Lienhard und Gertrud — ein Blick auf seinen Stil, der oft mitten in mühsamen, gedanklichen Ausführungen ein Wort oder Bild von unübertrefflicher Schlagkraft und Plastik aufleuchten läßt, zeigt den echten Künstler ebenso deutlich wie die zwar schwer leserliche, doch wirklich schöne Handschrift. Als Künstler und Kind erweist sich Pestalozzi aber vor allem darin, daß er nur in der Gegenwart lebte. „Was hinter mir war, wenn es mich selbst betraf, war mir, so sehr ich es vorher gewünscht oder gefürchtet hatte, sobald ich darüber ein paarmal eingeschlafen, wie wenn es nicht geschehen wäre." Diese Haltung begegnet uns tatsächlich immer wieder durch sein ganzes Leben hindurch. Man könnte zwar dagegen einwenden, daß gerade er in seinen Schriften ständig in die Vergangenheit blickt — die er meist in erbarmungsloser Schärfe kritisiert — und oft im gleichen Atemzug in die Zukunft — von der er das Allerbeste erwartet. Aber weder diese Vergangenheit ist ganze Wirklichkeit — sonst hätte sie ihn erdrücken müssen — noch diese Zukunft, die tatsächlich nie so wurde, wie er gehofft hatte. Pestalozzi lebt vielmehr nur im Gefühl der Gegenwart, und kompensiert von hier aus eine traurige Vergangenheit mit einer goldenen Zukunft. Darin liegt die erste und einfachste Erklärung für das zähe Festhalten an seiner Idee trotz aller Mißerfolge; denn seine Idee war ihm immer gegenwärtig.

Aber man würde doch fehl gehen, wenn man seine Leistungen auf diese Weise ganz erklärt glaubte. Daß er in gewissem Sinne nie aus einem Kind ein Erwachsener wurde, war bei ihm weniger eine Schwäche als das Zeichen außerordentlicher Stärke. Die Lebenshaltung eines Kindes ist eben eine Kraftverschwendung, wie sie sich der gewöhnliche Erwachsene nicht mehr leisten kann. Dieser wird notwendigerweise haushälterisch mit seiner Kraft. Pestalozzi aber war nie haushälterisch. Hatte er irgend etwas erfaßt, dann warf er sich mit der ungeteilten Gewalt seines Wesens darauf. Dieses

Verhalten hat er in Erinnerung an seine Arbeit in Stans mit den Worten ausgedrückt: „Ich weiß es selbst nicht und kann es kaum begreifen, wie ich durchkam. Ich spielte auf eine Art mit der Not, trotzte deren Schwierigkeiten, die wie Berge vor mir standen, setzte dem Anschein der physischen Unmöglichkeit die Gewalt eines Willens entgegen, der den nächsten Augenblick, der ihm vorstand, nicht sah und nicht achtete, aber sich in den gegenwärtigen einklammert, wie wenn er allein wäre, und Leben und Tod an ihm hingen.“ Mit dieser selben Gewalt hat er sich aber immer wieder auf seine Arbeit geworfen als ein im eigentlichsten Sinne gewalttätiger Mensch. Die Kehrseite davon war dann eine vollständige Vernachlässigung alles dessen, auf das sich sein gefühlsbetontes Interesse nicht warf. So war er denn zeitlebens von einer grenzenlosen Verwahrlosung in allem Äußerlichen, von den Kleidern an bis zur Rechnungsführung. Die Vogelscheuche nannte ihn die Jugend deshalb, und mehr als einmal wurde er auf Grund seines Aussehens als Landstreicher festgenommen.

Die überragende Bedeutung des Gefühls hatte aber auf Pestalozzis praktisches Verhalten auch einen indirekten Einfluß, indem auch die Form seines Erkennens vom Gefühl aus bestimmt war. Er sagt von sich: „So wie ich in einzelnen Teilen meiner Unterrichtsfächer ohne alles Verhältnis weniger als in andern Fortschritte machte, so war mir überhaupt, ich darf nicht einmal sagen das eigentliche Verstehen, sondern vielmehr das gefühlvolle Ergriffenwerden von den Erkenntnisgegenständen, die ich erlernen sollte, immer weit wichtiger, als das praktische Einüben der Mittel ihrer Ausübung.“ Es steht also weniger ein Erkennen des Gegenstandes, als ein Ergriffenwerden bei Pestalozzi am Anfang der denkenden Auseinandersetzung. Er geht nicht von gewissen Voraussetzungen in klarem, logisch-konsequentem Fortschreiten dem Ziel entgegen. Er gleicht nicht dem Bergsteiger, dessen Horizont sich langsam und sicher weitet, sondern viel eher dem Flieger, der ständig kreisend eindringt in das zuerst in seiner Gesamtheit erschaute Bild, das sich unter ihm ausbreitet. Sein Erkennen geht nicht von den Einzelheiten zum Ganzen, sondern umgekehrt vom intuitiv erfaßten Ganzen zu den Einzelheiten. Er ist zwar ein bohrender Denker, aber niemals ein Gelehrter oder Wissenschaftler (hat er doch sozusagen keine Bücher gelesen). Für diese ihm eigentümliche Art der Intelligenz gibt er selbst ein gutes Beispiel aus seinen Schülerjahren. „Mitten indem ich in einigen Teilen eines bestimmten Unterrichtsfaches hinter meinen Mitschülern weit zurückstand, übertraf ich sie in einigen andern Teilen derselben in einem seltenen Grade. Das ist so wahr, daß ich einst, da einer meiner Professoren, der sehr wohl Griechisch verstand, aber durchaus kein rhetorisches Talent hatte, einige Reden des Demosthenes übersetzte und drucken ließ, die Kühnheit hatte, mit den beschränkten Schulanfängen, die ich im Griechischen besaß, eine dieser Reden auch zu übersetzen und im Examen als Probestück meiner diesfälligen Fortschritte niederzulegen ... Meine Übersetzung war auch un-

streitig in Rücksicht auf Feuer und rednerische Lebendigkeit besser als die des Herrn Professors, ungeachtet ich ohne alle Widerrede noch so viel als nicht Griechisch konnte, hingegen der Herr Professor wohl." Die beste Illustration für seine geistige Struktur bietet aber sein Stil, der für den nüchternen Verstandesmenschen oft schier ungenießbar ist. Zwar fehlt meist eine Disposition in großen Zügen nicht. Aber von einem ruhigen Gedankengang kann nicht die Rede sein. Das Resultat steht meistens am Anfang, und Pestalozzis Fortschreiten im Gedanken ist ein endloses, von manchen Abschweifungen unterbrochenes Kreisen über demselben Gegenstand, wobei oft (besonders in späteren Jahren) nach Vollendung einer Runde, nur ein kleiner Gewinn an neuer Erkenntnis gegeben ist.

Mit der Feststellung der einseitig intuitiven Wesensart Pestalozzis glaube ich nun den wichtigsten Punkt seiner Veranlagung bezeichnet und damit auch den tiefliegendsten Grund für seinen Erfolg und Mißerfolg gegeben zu haben. Ihn zeichnete, wie sein Schüler Ramsauer sagt, „ein ungemeiner psychologischer Takt aus, so daß er, wenn er, wie er gewöhnlich zu tun pflegte, auch nur zwei bis drei Minuten in eine Klasse trat, er dem Lehrer oft die feinsten psychologischen Bemerkungen über das Gesehene mitteilen konnte." Aber das allzusichere Vertrauen auf diesen Takt wurde immer wieder der Grund seines Unglücks, wie er selber im Rückblick auf die Geschehnisse auf dem Neuhof sagt: „Ich hatte eine Art von hohen, mir sicher scheinenden Takts für das Wesentliche meines Planes; und es ist wahr, in diesem Wesentlichen bin ich auch heute nach allen meinen Lebenserfahrungen nur wenig von meinen damaligen Ansichten über die Fundamente meines Planes zurückgekommen. Dennoch war mein Zutrauen auf die Wahrheit dieser Fundamente und auf die mir anscheinende Sicherheit meines Taktes mein Unglück ... Es mangelte mir allenthalben an den Fertigkeiten des Details, aus deren sorgfältiger, ausharrender und gewandter Behandlung die segensvollen Resultate, denen ich entgegenstrebte, allein hervorzugehen vermögen."

Wäre Pestalozzi nun mit dem bisher Gesagten genügend gekennzeichnet, so wäre er entweder unter die geistreichen pädagogischen Essaysten wie Montaigne und Rousseau einzureihen, oder er wäre einer von den entschiedenen Schul- und Erziehungsreformern, einem Rattich oder Basedow zu vergleichen. Wenn er aber weder das eine noch das andere ist, so kommt es daher, daß er sich nicht nur, wie der immer monistisch denkende Ästhet von den positiven Werten seiner selbst bestimmen ließ, sondern, daß er als sittlicher und darum im Grunde dualistisch denkender Mensch sich auch mit der negativen Seite seines Wesens auseinandersetzte. Er verschloß sich nicht vor seinen Mängeln und setzte sich auch nicht wie Rousseau dadurch über sie hinweg, daß er sie in einem gewissen Wohlgefallen vor sich und andern aufdeckte. Die herbe Kritik, die Pestalozzi an sich übte, war, obwohl er sie oft genug durch schöne Zukunftsträume kompensierte, doch

immer wirkliche Kritik, d. h. ein Gericht über sich selbst. Deshalb war sie auch nicht nutzlos, sondern wurde zum zweiten Brennpunkt seines Lebens, von dem aus sein Werk wesentlich bestimmt wurde. (Daß diese Auffassung keine Konstruktion ist, zeigen am deutlichsten die „Nachforschungen", in denen Pestalozzi das Problem seines eigenen Lebens auf die Entwicklung der Menschheit angewandt hat.) So wurde seine Pädagogik und speziell seine Methodik zum größten Teil ein Gegenstück seines ursprünglichen Wesens. Um es mit einem Wort zu sagen: Pestalozzi, der Mann der unsäglichen Formlosigkeit, hat die Bedeutung der Gesetzmäßigkeit und des Formalismus in Erziehung und Unterricht neu entdeckt und ein Werk geschaffen, das gerade durch diese ihm eigentlich artfremden Elemente wesentlich bestimmt ist.

Diese Entdeckung machte Pestalozzi in Stans, und eine kurze Darstellung seiner Anschauungen nach dieser Seite hin schließt wohl am besten an den Bericht an, den er über seine Tätigkeit in Stans gegeben hat. Er schreibt dort: „Das eigentlich so geheißene Lernen sah ich als Übung der Seelenkräfte an, und hielt besonders dafür, die Übung der Aufmerksamkeit, der Bedachtsamkeit und der festen Erinnerungskraft müsse der Kunstübung zu urteilen und zu schließen vorhergehen . . . Von diesen Grundsätzen geleitet, suchte ich gerade im Anfang nicht so fest, daß meine Kinder im Buchstabieren, Lesen und Schreiben so weit kommen, als daß sie durch diese Übungen ihre Seelenkräfte allgemein so vielseitig und so wirksam entwickeln als nur möglich. Ich machte sie auswendig buchstabieren, ehe sie das ABC kannten und die ganze Stube konnte die schwersten Wörter auswendig buchstabieren, ohne noch einen Buchstaben zu kennen. Später aber fand ich für die allgemeine und erste Übung der Kräfte noch weit zuträglicher, das ganze Alphabet fünffach nach allen Vokalen zusammenzusetzen, und die Kinder also die einfache Übung aller Silben auswendig zu lehren. Alle Konsonanten laufen durch alle Vokale vorwärts und zurück: ab, ba, ec, ce, di, id, fo, of, gu, ug, usw. Dann verfolgte ich die Methode der drei Buchstaben: bud, dub, bic, cib, fach, gaf, goh, hog . . . Man würde es kaum vermuten, wie leicht und wie richtig die Kinder lesen lernen, wenn sie die Urfügungen des Lesens ihrem Gedächtnisse eingeprägt haben und ihre Organe zur leichten Aussprechung derselben gewohnt sind." Und über diese Methode schreibt er in der „Gertrud": „Du hast es in Stans gesehen. Ich konnte schreiben lehren, ohne selbst schreiben zu können, und gewiß war mein Nichtkönnen von allen diesen Dingen notwendig, mich zu der höchsten Einfachheit der Lehrmethode und dahin zu bringen, Mittel zu finden, durch die auch der Ungeübteste und Unwissendste hierin mit seinen Kindern zum Ziel kommen könne." Pestalozzi hatte in seiner intuitiven Art immer zuerst das Ganze einer Sache zu erfassen gesucht, aber er war von da oft genug nicht bis zum Einzelnen hinabgedrungen, und deshalb so oft nicht Herr über eine Sache geworden. Er hatte immer nach Sinn und In-

halt gesucht und dabei die Form vernachlässigt. Aber gerade aus den Erfahrungen, die er an sich selber immer wieder machte, kam er nun darauf, in seiner Methode den genau entgegengesetzten Weg zu begehen. Zunächst muß man lernen, die Form zu handhaben, ganz abgesehen vom Inhalt. Deshalb wird im Lesen zuerst ganz formal gedrillt; sinnlose Zusammensetzungen werden gesprochen und gelesen. So kommt es, daß Pestalozzi, der immer auf die Totalität zielte, nun auf einmal — scheinbar sich selber widersprechend — überall die Elemente sucht, die letzten Teile, die Urfügungen, oder wie er es auch nennt: das ABC. Denn wie alle Wörter der Schrift aus den 24 Buchstaben zusammengesetzt sind, und wie jeder, der das ABC kennt, alle Wörter lesen kann, so setzt sich auch die Anschauung, das Denken, die Handfertigkeit zusammen aus einfachsten Bestandteilen. Und wer diese Bestandteile kennt und die Urfügungen beherrscht, der, aber nur der kann ein Meister des Anschauens, Denkens und der handwerklichen Betätigung werden. Man kann diese Methode wohl am besten als geistigen Drill bezeichnen; denn so wie der Soldat auf dem Kasernenhof keine Tapferkeitsübungen macht, sondern Gewehrgriffe klopft, und wie doch durch diese scheinbar ganz fernliegenden Übungen die Fähigkeiten in ihm ausgebildet werden, die er dann auf dem Schlachtfeld braucht, gerade so sollen im Kinde durch geistige Übungen, die oft ganz sinnlos scheinen, die seelischen Fähigkeiten entwickelt werden, die ihm nachher ermöglichen, sich geistig zu betätigen. Oder um ein anderes Beispiel zu geben: Wie der Klavierspieler stundenlang eintönige Fingerübungen macht, um nachher Bach oder Beethoven spielen zu können, so soll das Kind rein formale Übungen der Aufmerksamkeit, des Beobachtens usw. machen, um die so entwickelte geistige Kraft nachher anwenden zu können. Alle diese Übungen dürfen aber nicht aus der Luft gegriffen sein, sondern sie müssen aus der Natur der Sache genommen werden. Sie tragen also nicht den Charakter der Willkürlichkeit, sondern den der Gesetzmäßigkeit; denn „es gibt notwendig in den Eindrücken, die dem Kind durch den Unterricht beigebracht werden müssen, eine Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt mit dem Anfang und Fortschritt der zu entwickelnden Kräfte des Kindes genau Schritt halten soll." Diese Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung zu finden, und den Unterricht wie die Erziehung aufs genauste daran anzupassen, war seit Stans das unermüdliche Bestreben Pestalozzis und seiner Mitarbeiter. Er war deshalb auch ganz glücklich, als ein Besucher seine Methode mit den Worten charakterisierte: „Vous voulez méchaniser l'éducation". Dieses Wort, das der moderne Erzieher mit Entrüstung zurückweisen würde, war ihm die willkommene Formel für das, was er wollte. Er, das Genie, der spontane, intuitive Mensch setzte seine ganze Kraft daran, das Objektive, Gesetzmäßige (Mechanische) im Gang der Erziehung und des Unterrichts zu finden.

Ich habe im Vorhergehenden versucht, die beiden Brennpunkte in Pesta-

lozzis Leben und Werk zu bezeichnen, seine natürliche, gefühlsstarke, im Erkennen intuitive Veranlagung einerseits, und als Ausgleich zu seinen Unfähigkeiten, das Suchen nach objektiver Form und Gesetzmäßigkeit anderseits. Es wäre nun eine reizvolle Aufgabe, Pestalozzis Werke unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten und zu zeigen, wie seine Ideen immer von dem einen oder dem anderen oder von beiden Brennpunkten aus zu verstehen sind. Das würde aber zu weit führen, und es kann im folgenden nur ein Beispiel dafür gegeben werden, wie für Pestalozzi eine Frage in doppelter, den beiden Brennpunkten entsprechender Weise beleuchtet wird.

Im Brief über den Aufenthalt in Stans sagt er von der sittlichen Erziehung: „Nach meiner Erfahrung hängt alles davon ab, daß jeder Lehrsatz den Kindern durch das Bewußtsein intuitiver, an Realverhältnisse geketteter Erfahrung sich selber als wahr darstelle ... Solche, den Menschen einfach zu einem tief entwickelten und wortleeren Wahrheits- und Rechtsgefühl führende Hauptsätze der menschlichen Erkenntnis haben dadurch gegen die wichtigsten und verderblichsten Folgen aller Art von Vorurteilen ein reines Gegengewicht im Innern ... Solche Hauptsätze der menschlichen Erkenntnis sind wie reines Gold, gegen welches die ihnen untergeordneten, und von ihnen abhängenden Wahrheiten als bloße Scheidemünze anzusehen sind. Ich kann mich nicht enthalten, solche im Meer tausendfacher, aber kleiner Tropfenwahrheiten schwimmende und versunkene Menschen kommen mir immer wie ein alter Krämer vor, der im Zusammenlesen kleiner Kreuzervorteile endlich reich geworden und sich zuletzt einen solchen Respekt, nicht bloß für das Kreuzersammeln, sondern auch für die Kreuzer selbst angewöhnt, daß ihm auf die gleiche Weise Angst wird, wenn ein Kreuzer oder ein Louisdor verloren gehen könnte.“ Hier vertritt Pestalozzi in scharfer Einseitigkeit eine Ethik der Gesinnung, die ausgeht von der intuitiven Erfassung des Sinnes und der Bedeutung des sittlichen Handelns. Diese Auffassung entspricht ganz und gar der natürlichen Wesensart Pestalozzis. Aber im selben Brief aus Stans verficht er eine Auffassung, die mit der eben gezeichneten in scheinbar schroffem Widerspruch steht, wenn er berichtet: „Ich forderte unter anderm zum Scherz, daß sie (die Kinder) während dem Nachsprechen dessen, was ich vorsagte, ihr Aug[e] auf den großen Finger halten sollten. Es ist unglaublich, was die Festhaltung solcher Kleinigkeiten dem Erzieher für Fundamente zu großen Zwecken gibt. Ein verwildertes Mädchen, das sich angewöhnt, stundenlang Leib und Kopf gerade zu tragen und die Augen nicht herumschweifen zu lassen, erhält bloß dadurch schon einen Fortschritt zur sittlichen Bildung, die ohne Erfahrung niemand glauben würde. Diese Erfahrungen aber haben mich gelehrt, daß die Angewöhnungen an die bloße Attitude eines tugendhaften Lebens unendlich mehr zur wirklichen Erziehung tugendhafter Fertigkeiten beitragen, als alle Lehren und Predigten, die ohne Ausbildung dieser Fertigkeiten gelassen werden.“ Hier führt der Weg nicht von innen nach

außen, sondern von außen nach innen, nicht aus der guten Gesinnung kommt eine gute Tat, sondern aus der Verwilderung gelangt man zu tugendhaftem Handeln über die bloße Attitude des tugendhaften Handelns.

Wer Pestalozzi nur seiner natürlichen Anlage nach versteht, der wird die erste Auffassung von der sittlichen Erziehung als wichtig und bedeutsam bezeichnen, die andere wird ihm nebensächlich und nicht typisch für Pestalozzi scheinen, und er wird vielleicht von tiefen Gedanken reden, die auch dann ihren bleibenden Wert behalten, wenn einzelne methodische und pädagogische Anweisungen und Versuche längst vergessen sind. Umgekehrt wird der Mann der Ordnung und der Disziplin sich freuen, bei Pestalozzi so „gesunde" Gedanken zu finden, wie sie er selbst anschließend an die Behandlung des verwilderten Mädchens ausführt, und er wird nur bedauern, daß daneben das schwärmerische Element immer wieder sichtbar wird. Beide verstehen Pestalozzi nicht, denn für ihn ist das was sie trennen, Spontanität und Gesetzmäßigkeit, zu einer Einheit verbunden, allerdings zu einer Einheit, die nur als Resultat ständiger sittlicher Anstrengung da war; denn bis an sein Ende war Pestalozzi ein formloser, genialischer aber gleichzeitig ständig nach den Gesetzen der Form suchender Mensch, und die Einheit seines Wesens bestand trotz diesem Widerstreit, ja dieser stets lebendige Widerstreit ist vielleicht das eigentliche Charakteristikum Pestalozzis.

Das ist auch für seine Würdigung sehr wichtig. Man kann ihn als Genie, Menschenfreund oder Schulreformer verehren, und all das wird zur Genüge geschehen. Menschen, die unter dem Schematismus und der Verkrüppelung der Erziehung gelitten haben, und die vielleicht selbst einen Tropfen vom Blut Pestalozzis in sich spüren, werden ihn mit einem gewissen Recht als Ankläger gegen alle möglichen Übelstände auftreten lassen. Hingegen wird die Gefahr nicht groß sein, daß man in Pestalozzi den Vater der formalen Bildung feiern wird. Die Männer dieser Richtung werden im allgemeinen nicht viel mit dem formlosen Pädagogen anzufangen wissen. Einiger Respekt vor seiner Person und im Versteckten ein Kopfschütteln wird der Tribut sein, den sie ihm zum hundertsten Todestag zollen, und es wird wohl auch besser sein, Pestalozzi werde nicht noch einmal von seinen Jüngern der formalistischen Richtung zum Gespött gemacht. Aber es fragt sich doch, welches seine schlimmeren Feinde sind, die Fanatiker der Methode oder die Schwärmer für seine Person und sein Genie. Soll Pestalozzi wieder lebendig werden, und soll sein Gedenktag mehr als eine schöne Aufführung sein, dann kann es nur dadurch geschehen, daß die Pädagogen von ihm aus dem Gleichgewicht geworfen werden, indem die Schulmeister und Bürokraten, die Wissenschaftler und gewiegten Methodiker durch diesen gewalttätigen, intuitiven und spontanen Kraftmenschen und Revolutionär aus sicherer Ruhe aufgescheucht werden. Gleichzeitig aber muß der Schwarm der Schulreformer, der Gemeinschafts- und Arbeitsschulverfechter und neuen Philantropisten sich von Pestalozzi sagen lassen, was formale Bildung, was

Drill und Arbeit, Disziplin und Zucht ist. Zu seinen Lebzeiten hat Pestalozzi in Preußen besonders günstige Aufnahme gefunden und auf dieses Land eine große Wirkung ausgeübt. Preußen, das Land des Drills und der formalen Qualitäten hat den genialen Geist Pestalozzis bei sich aufgenommen; denn was die sogenannten preußischen Eleven in Yverdon holen sollten, das war nach ausdrücklicher Anordnung nicht so sehr die Methode als der Geist, der Geist, der nur dann nicht zum Schwarmgeist wird, wenn er das starke Gegengewicht des Formalen in sich trägt. Dem Schulreformer ist der Formalismus das Gespenst, vor dem er ständig kopflos flieht, dem zopfigen Schulmeister ist er ein Abgott. In Pestalozzi bildeten Spontaneität und Formalismus eine lebendige, immer neu im Kampf geborene Einheit. Soll Pestalozzi wieder lebendig werden, so muß diese Einheit im Widerstreit neu erstehen, indem die altbewährten Schulmänner den genialen Revolutionär, die Schulreformer aber den Formalisten Pestalozzi zu sich sprechen lassen.

* *

Religionspsychologische Untersuchungsmethoden im Dienst von Kinderforschung und Pädagogik.

Von Aloys Fischer.

(Fortsetzung.)

II.

Es ist — mindestens gegenwärtig — aussichtslos, die Religionspsychologie nur mit einer Methodengruppe, entweder der individualpsychologischen oder der völkerpsychologischen aufbauen zu wollen; mir scheint sogar, daß dies immer so bleiben muß; es hängt mit sachlichen Eigenheiten des religiösen Bewußtseins zusammen, mit der Tatsache, daß Religion und religiöses Leben in zwei Gestalten real ist, als persönliche Religion eines Individuums und als institutionelle Religion einer Gemeinschaft. Wollte man den Versuch machen, mit nur einer Seite auszukommen, so wären Verkennungen und Konstruktionen die unvermeidliche Folge.

Mit der Beschränkung auf die individualpsychologische Seite des religiösen Lebens, methodisch gewendet, auf die individualpsychologischen Methoden verknüpft sich leicht ein unhistorisch-rationalistisches Moment. Die Individualpsychologie sucht die Vorgänge im einzelnen Menschen zu erfassen, abstrahiert aber bis zu einem gewissen Grad von den geschichtlichen Voraussetzungen des Individuums. Kein Individuum erzeugt sein religiöses Leben ganz aus sich; in der Religion seiner Vorfahren und Zeitgenossen, in der Tradition hat es positive oder negative Anhaltspunkte, an denen sich sein eigenes religiöses Leben orientiert, vielleicht nur in den Anfängen, aber doch unvermeidlich, und selbst die geniale Schöpfung religiöser Führer, die wir als Offenbarung vom Himmel her oder als Selbsterschließung des Ab-

soluten verehren, beruht noch auf einer Vergangenheitsbasis. Gewiß ist es der Individualpsychologie des religiösen Lebens noch möglich, diese historischen Voraussetzungen jeder persönlichen Religion zu erfassen, aber eben indem sie dies tut, muß sie völkerpsychologische Sätze und Methoden voraussetzen und verwerten. Die reine Individualpsychologie verführt dazu, das religiöse Leben als ausschließliches Produkt eines abstrakten Menschen, eines Robinson der Religion, zu konstruieren.

Dies Verfahren beherrschte in den Blütezeiten rationalistischer Philosophie die Geister, führte zur Konstruktion einer „Naturreligion", d. h. eben einer Religion, wie man sie ohne jede geistige Vergangenheit denken zu können glaubte, einer „Vernunftreligion", d. h. einer solchen, die wieder ungeschichtlich ist, aber am anderen Ende, nach Überwindung der geschichtlichen religiösen Erfahrung übrig bleibt. Diese individualpsychologischen Konstruktionen spielen auch in den heutigen Theologien noch eine Rolle, soweit diese einen Teil der konkreten historischen Religionen individualpsychologisch als Produkt z. B. der anima naturaliter christiana oder als natürliche Vorstufe der Offenbarungsreligionen meinen deduzieren, allein aus psychologischen Motiven ableiten und als richtig erweisen zu können. Den Charakter rationaler Konstruktionen können derartige Gesamtanschauungen weder verleugnen noch überwinden, und gegen die Fülle des religiösen Bewußtseins mit seinen vielleicht unverständlichen, ja anstößigen Ausgestaltungen fallen sie immer als kritisch bestimmte, willkürliche Festsetzungen ab, die statt zu erforschen, was den Einzelnen Religion war und ist, eine bestimmte Auffassung, was Religion nur sein darf, einführen.

Zu einer entgegengesetzten Einseitigkeit trägt die ausschließlich völkerpsychologische Betrachtungsweise Versuchung und Keim in sich. Wenn W. Wundt (Grundzüge der physiol. Psychologie III, 626) die Behauptung aufstellt, die Untersuchung der entstehenden und sich allmählich verselbständigenden religiösen Gefühle falle der Völkerpsychologie anheim, da das individuelle Bewußtsein von der Entwicklung der geistigen Gemeinschaft bestimmt ist, der es angehört, so kann diese dem Wortlaut nach zutreffende Meinung doch die Gefahr einschließen und mit sich bringen, die individuelle Religion ausschließlich als Nachahmung, Übernahme aufzufassen, abgesehen davon, daß sie ganz unbestimmt läßt, in welcher Weise denn eigentlich die geistigen Inhalte der Gemeinschaft da sind, real sind und wirken. Die historisch-völkerpsychologische Betrachtungsweise verführt zur Annahme einer induktiv-additiven Entstehung, sozusagen zur Entpersönlichung des religiösen Lebens, dem gewissermaßen eine innere Selbstbewegung zugeschrieben wird, zur Vernachlässigung des individuellen religiösen Erlebnisses, zumal der schöpferischen Erlebnisse im Verlauf der Geschichte des religiösen Bewußtseins, die immer Erlebnisse einzelner Persönlichkeit waren, auch wenn diese Einzelpersonen unserer geschichtlichen Erkenntnis nicht mehr oder nicht ganz zugänglich sein sollten.

Wir müssen uns mit allem Nachdruck klar machen, daß die individuelle Religion selbst ein anderes und anderes Gesicht zeigt[1], je nachdem wir den gewöhnlichen, den im landläufigen Sinn durchschnittlichen Menschen ins Auge fassen, oder den, doch auch noch als Individuum zu beanspruchenden religiösen Genius. Das Religiöse nimmt im Leben des gewöhnlichen Individuums einen ganz anderen Platz ein als in dem des außergewöhnlichen Individuums, im Leben des Frommen, Heiligen, Religionsstifters. Beim ersten ist die Religion oft hergebrachte Sitte, durch vieljährige Übung mechanisiert, oft genug gedankenlos und unverständig übernommene Tradition; nur bei bestimmten Anlässen, in tiefster Not oder höchstem Glück, in Krankheit und Tod ringt sich aus dieser konventionellen Religion spontanes religiöses Bewußtsein und Leben los, aber bleibt auch dieses noch gebunden an die überlieferte und übernommene Form und Formel. Beim gewöhnlichen Menschen steht das religiöse Leben *neben* vielen anderen Interessen, Neigungen, Wertungen, Idealen. Ganz anders beim „religiösen" Individuum, für das das persönliche Leben in der Religion gipfelt, und in ganz anderer Weise die Gesamtheit des Lebens durchdringt, gestaltet, die Werke gebiert. Die Völkerpsychologie neigt dazu, diesen Unterschied zu übersehen; sie erblickt auch in den Höchstgestaltungen des religiösen Lebens immer nur Produkte einer überindividuellen Gesamtheit, nicht Schöpfungen eines individuellen Genies. Sie läuft überdies Gefahr, in den (allerdings relativ unpersönlichen) primitiven Religionsformen die Archetypen aller Religion zu sehen und höhere religiöse Phänomene als Varianten, Fortbildungen, Sublimierungen der primitiven Formen zu interpretieren. Sie neigt außerdem dazu, die Reinigung und Umgestaltung der Religionen nicht mehr als immanent *religiöse* Entwicklung oder als Entwicklung des *Religiösen* zu fassen, sondern auf die Durchdringung der Religion mit an sich außerreligiösen Werten, z. B. ethischen, politischen, sozialen, philosophischen, ästhetischen zurückzuführen.

Die individualpsychologische Betrachtung faßt von vornherein die Unterschiede der Individuen ins Auge, die Wechselwirkung derselben, und ist gegen die Gefahren einer Unterschätzung der religiös *produktiven* Köpfe und Kräfte sicher; gegen eine *Überschätzung* derselben sichert die

[1] Als wie der Mensch, so ist sein Gott, sein Glaube.
Doch doppelt ist der Gott, der Glaube doppelt auch:
Hier selbstentglommner Trieb, dort überkommner Brauch.
Der Eigenste wird ganz nie frei vom Angenommnen
Doch übt die Eigenheit ihr Recht am Überkommenen.
Man reißt das Haus nicht ein, das Väter uns gebaut,
Doch richtet man sich's ein, wie man's am liebsten schaut.
Und räumt man nicht hinweg ehrwürdige Ahnenbilder,
Durch Deutung macht man sie und durch Umgebung milder.
Des Glaubens Bilder sind unendlich umzudeuten —
Das macht so brauchbar sie bei so verschiedenen Leuten.
(Rückert: Weisheit des Brahmanen I, 10.)

völkerpsychologische Betrachtung, die uns in den immanenten Entwicklungsrichtungen einmal vorhandener geistiger Gebilde auch eine Schranke und Direktive für die Entfaltung der schöpferischen Begabung erkennen läßt.

Noch aus einem anderen Grunde ist eine Beschränkung der Religionspsychologie auf die völkerpsychologische Betrachtung und Methodik unzulässig. Es zeigt sich immer deutlicher, daß Völkerpsychologie gar nicht mehr Psychologie ist, wenn sie nicht auf individualpsychologischen Fundamenten ruht, ganz und gar durchsetzt ist mit individualpsychologischen Erkenntnissen. Die Beschreibung einer ausgestorbenen oder fernliegenden Religion z. B. ist doch nur dann ein Beitrag zur Psychologie des religiösen Bewußtseins, wenn uns individualpsychologisch verständlich gemacht wird, daß in einem anderen als unserem Gesamtbewußtsein die berichteten Einzelheiten die Funktion der Religion tatsächlich erfüllen konnten, wenn uns nacherlebbar verständlich geworden ist, daß einzelne Menschen darin ihr religiöses Bedürfnis und Leben ausleben konnten. Wenn uns z. B. berichtet wird, daß irgendwo ein religiöses Verbot besteht, auf den Schatten eines Anderen zu treten, so müssen wir in erster Linie einen verständlichen Zusammenhang herstellen zwischen der Betretung eines fremden Schattens und religiösen Bedürfnissen, Stimmungen, Anschauung, sonst bleibt diese Einzelheit skurril, unverständlich. Einen solchen Zusammenhang können wir verständlich nur dadurch finden, daß wir uns ein Gesamtbewußtsein zu rekonstruieren versuchen, für das oder in dem der Schatten in ganz anderer Weise zum Ding oder zur Person selbst gehört als dies für unser heutiges Bewußtsein der Fall ist, etwas anderes ist als nach unserer Kenntnis. So zwingt die Völkerpsychologie immer zur Lösung einer individualpsychologischen Voraufgabe, nämlich zur Erschließung einer von der unseren mannigfach verschiedenen Struktur des Gesamtbewußtseins.

So wie das Gesamtbewußtsein des Kindes als Gesamtbewußtsein verschieden ist von dem des Erwachsenen und deshalb scheinbar gleiche Einzelinhalte im Leben des Kindes und des Erwachsenen doch eine ganz verschiedene Betonung haben und Rolle spielen, so ist auch das Gesamtbewußtsein Erwachsener noch verschieden, je nach Vorleben und Vorbildung, und endlich auch nach der geistigen Vergangenheit ihrer Gemeinschaft.

Die völkerpsychologische Betrachtung der Religion wird erst fruchtbar auf dem Boden der Erschließung eines von unserem heutigen verschiedenen Gesamtbewußtsein eines Menschen auf anderer Stufe, mit anderen geistigen Voraussetzungen, als wir sie haben.

Die kinderpsychologische Forschung ist der sozusagen natürliche Boden, auf dem sich die beiden Methodengruppen durchdringen können, insofern auch ihre Aufgabe die Erschließung einer Bewußtseinsstruktur ist, die uns im ganzen fremd geworden ist, und insofern die Deutung jedes Einzelbefundes nur unter Bezug auf die ganze andere, eben die infantile und jugendliche Form des Seelenlebens letztüberzeugend wirkt.

III.

Es war unvermeidlich, dem Überblick über die Methoden einige grundsätzliche Bemerkungen voranzustellen, weil die Individualpsychologie der Religion ohne richtige Einwertung der Lebensbedingungen und Lebensvoraussetzungen des Individuums wenig Aussichten bietet. Wir wenden uns nun der Frage zu, mit welchen Methoden wir uns darüber Gewißheit verschaffen können, ob ein bestimmtes einzelnes Kind (Jugendlicher) religiös ist, wenig oder nicht religiös eingestellt, empfänglich und gestimmt, welcher Art sein religiöses Temperament, die einzelnen Inhalte seines religiösen Bewußtseins sind, wie weit religiöse Gehalte und Belange in die Tiefe seiner Persönlichkeit hinabreichen und hinabwirken, wie viel an seiner Religiosität Eigenwuchs, wie viel Nachahmung, bloß übernommene Lehre und Übung ist, ob und in welchen Skrupeln, Konflikten, Zweifeln, Bekehrungen sich sein Innenleben bewegt und voraussichtlich bewegen wird.

Nach unseren Ausführungen über Möglichkeit und Schwierigkeit der eigentlichen experimentellen Analyse müssen wir feststellen, daß unsere Hauptmethode die Beobachtung ist; aber gerade für das Gebiet des religiösen Lebens muß deren Technik sorgfältig überlegt werden.

Die reine Fremdbeobachtung verfolgt als ihr Ziel, die spontanen religiösen Lebensäußerungen des Kindes genau zu beschreiben und im Zusammenhang mit seinem gesamten Leben zugleich kindgemäß und im Hinblick auf Gesetzlichkeiten des entwickelten religiösen Bewußtseins zu deuten. Diese Fremdbeobachtung kann mehr die sich bietenden Gelegenheiten abpassen und zufällig arbeiten; ihre Erlebnisse werden so wohl sporadisch bleiben. Denn spontane religiöse Lebensäußerungen treten nicht immer in Masse auf oder haben, wenn sie vorkommen, gerade keinen Augen- und Ohrenzeugen. Aber auch schon die Beobachtung der Häufigkeit oder Seltenheit dieser Äußerungen ist im Zusammenhalt mit den Anlässen, bei denen sie erfolgen, individualpsychologisch wertvoll; jedenfalls bietet diese zufällige Beobachtung den Vorteil, daß das Kind dabei ganz ohne Wissen von der Einstellung des Beobachters sich gibt, naiv bleibt. Für unsere Zwecke wird man wohl verlangen müssen, daß die Fremdbeobachtung systematisch getrieben wird. Wer über das religiöse Leben eines bestimmten Individuums Rechenschaft ablegen will und dabei sich auf die Beobachtung des Kindes beschränkt, der wird gut tun, keinen zu spezialisierten Plan mitzubringen, sondern nur das allgemeine Ziel zu fixieren und etwa einen Überschlag der Gelegenheiten, bei denen spontane religiöse Lebensäußerungen zu erwarten sein dürften; dies letztere, damit er bei solchen Gelegenheiten die erforderliche Einstellung und Sorgfalt in besonderem Maße aufwendet, daß er beobachtungsbereit sein kann. Die Beobachtung und die Deutung sind scharf zu trennen, und die Ergebnisse beider womöglich sofort nach der gemachten Beobachtung, jedenfalls aber noch unter dem Eindruck der Tat-

sachen schriftlich festzulegen. Unter allen Umständen muß in der Niederschrift die genaue Angabe der Zeit der beobachteten Lebensäußerung und die Zeit der Niederschrift angegeben sein. Die Tatsache, daß die Beobachtung niedergeschrieben wird, ist im Interesse der Unbefangenheit des Kindes bei längerer systematischer Beobachtung dem Kind unter allen Umständen verborgen zu halten. Die Beobachtung muß objektiv sein, und der Vorgang muß ganz, nach Umständen, Anlaß, etwaigen Mitwissern usw. fixiert werden; auch Gesten, Ausdrucksbewegungen des Körpers und der Stimme sind zu beschreiben. Im Bericht über das Beobachtete sind alle Zutaten, Lückenergänzungen und Deutungen fernzuhalten. Der Beobachter muß sich vor den in ihm selbst liegenden Fehlerquellen (z. B. Voreingenommenheit gegen oder Vorliebe für das Kind, Neigung zur Flüchtigkeit und raschen Ausdeutung, Mangel an Zeit usw.) bewußt in acht nehmen, er muß mindestens von diesen Fehlerquellen als auch seine Arbeit bedrohenden Möglichkeiten ein kritisches Bewußtsein haben. Wo einmal unwissentlich Photographie und Phonographie zur Fixierung zur Hilfe genommen werden können, soll es geschehen; aber es ist besser, auf diese Mittel zu verzichten, wenn seine Anwendung die Gefahr der Störung und Ablenkung des Kindes naherückt.

An den Bericht über die Beobachtung soll sich die Deutung des Beobachters schließen, als solche unzweideutig kenntlich gemacht. Die Schwierigkeit der Deutung ist dem Kind gegenüber doppelt groß, weil nicht nur von Lebensäußerungen auf Innenfaktoren, sondern außerdem vom Erwachsenen auf Unerwachsene geschlossen werden muß. Ist dem Beobachter eine Deutung nicht möglich gewesen, so hat er das ebenso zu notieren, und schwankt er zwischen mehreren, muß er sie angeben unter Bezug auf die einzelnen, seine Schwankung stützenden Momente und Umstände. Die Deutung des Beobachters ist primär; es ist aber auch möglich, den beobachteten Fall auch noch anderen Personen, die das Kind kennen, zur Deutung vorzulegen und deren Auffassung zu protokollieren. Unter allen Umständen müssen in der Deutung die sämtlichen Momente namhaft gemacht werden, auf die der Beobachter seinen Eindruck stützte, daß es sich in dem fraglichen Fall um eine religiöse Lebensäußerung handelte; sonst ist ja die Beobachtung nicht für die Absicht der Erhebung relevant.

Die Spontaneität der Lebensäußerung steht uns fest, aber die Beobachtung hat einen erschöpfenden Wert erst dann, wenn sie uns gestattet, auch die Originalität zu prüfen. Dazu ist im Bericht an die Deutung (resp. Deutungen) eine begründete Übersicht über die möglichen Quellen der beobachteten Lebensäußerung anzufügen. Natürlich wird sich die einzelne Tatsache oft nicht unmittelbar auf andere Erlebnisse, Vorbilder, frühere Einflüsse zurückführen lassen. Dann müssen wenigstens erschöpfende Angaben darüber vorhanden sein, was an religiösem Gut dem Kind zugeführt wurde (z. B. durch Unterricht), und was an religiöser Anregung in seiner täglichen Umgebung wirksam vorhanden ist (z. B. häusliche religiöse Sitte, aktive

Teilnahme am religiösen Leben und den Übungen der Glaubensgemeinde, Lektüre religiöser Schriften, Erbauungsbücher usw., welche Persönlichkeiten wirken in erkennbarer Weise auf das Kind ein?). In anderen Fällen wird mindestens der äußere Anstoß (z. B. ein einschneidendes Ereignis, Krankheit, Tod, ein Vergehen mit unvermutet schweren Folgen) sich feststellen lassen, wenn auch nicht immer die Reproduktionen, die dadurch ausgelöst werden können, als inneres Getriebe die Lebensäußerung unterbauen.

Eine solche systematische Fremdbeobachtung ist in der Praxis der Erziehung oft nicht lückenlos möglich; will man auf ihre grundlegenden Vorteile nicht ganz verzichten, so empfiehlt es sich, nach dem Verfahren der Querschnitte nur in Abständen einige Tage ausschließlich der Beobachtung des religiösen Lebens zu reservieren und auch dabei gewisse Hauptgebiete ausdrücklich von vornherein ins Auge zu fassen. In der Kindheit könnten besondere Eigenschaften, namentlich Fehler, deren sich das Kind mit religiösen Mitteln zu erwehren sucht, die religiösen Übungen (Gebet, Kirchenbesuch, Lektüre, Sakramente), markante Ereignisse (des Kirchenjahres) als Hauptfelder der Beobachtung ausgewählt werden, in der Pubertätszeit die Zweifel und Bekehrungen, die Krisen, der Zusammenhang mit sexuellen und erotischen Erlebnissen, der Stellung zur religiösen Sitte oder Unsitte des Hauses, zur offiziellen Kirche, zum Religionsunterricht, zu den Repräsentanten des religiösen und kirchlichen Lebens. (Fortsetzung folgt.)

* *

(Aus dem Psychologischen Institut Wien.)

Systematische Dauerbeobachtungen am Jugendlichen über den Verlauf der negativen Phase.

Von Hildegard Hetzer.

1. Zur Problemstellung und zur Methode. Ch. Bühler hat als erste, gestützt auf zufällige im Verkehr mit Jugendlichen und beim Unterricht gemachte Beobachtungen, vor allem aber gestützt auf die Analyse jugendlicher Tagebücher, auf das negative Stadium hingewiesen, welches als eine Vorstufe der Pubertät oder als ihre Einleitung zu betrachten ist. Wir werden dieses Stadium im folgenden näher zu beschreiben haben. Einige Arbeiten, auf die wir ausführlicher eingehen wollen, haben uns über das Auftreten, den Verlauf der negativen Phase und ihre Rolle im Entwicklungsverlauf wenigstens für das Mädchen exakte Ergebnisse geliefert. Die entsprechenden Untersuchungen am Knaben sind noch nicht zu ihrem Abschluß gekommen. Wir können aber heute auch für Knaben, bei denen, wie sich sofort zeigen wird, die Untersuchungen größeren Schwierigkeiten begegnen, prinzipiell das Vorkommen der negativen Phase nachweisen.

Es muß vor allem betont werden, daß bei den Untersuchungen, die bisher

von uns über die negative Phase angestellt wurden, ganz verschiedene Methoden in Anwendung kamen, und zwar die systematische Dauerbeobachtung des Verhaltens[1], die Tagebuchmethode[2] und die Analyse der objektiv geistigen Gebilde[3], die uns der Jugendliche in seinen literarischen Produkten liefert. Die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen stimmen, obwohl sie von ganz verschiedenem Tatsachenmaterial ausgehen, auffallend miteinander überein. Diese Übereinstimmung beweist nicht nur die Richtigkeit der einzelnen Untersuchung, sondern auch die Richtigkeit der angewendeten Methoden. Die vorliegenden Arbeiten über die negative Phase liefern uns den Beweis, daß es möglich ist, die einzelnen Methoden einander ergänzend und beweisend zu verwenden.

Wir werden uns im folgenden hauptsächlich mit den systematischen Dauerbeobachtungen während der negativen Phase beschäftigen, aber an geeigneter Stelle auf die entsprechenden Ergebnisse der anderen Methoden hinweisen.

2. Der Verlauf der negativen Phase bei Mädchen ist durch eine systematische, während der Dauer eines Jahres durchgeführte Beobachtungsarbeit[4], an einer Mädchengruppe bereits weitgehend klargestellt. Wir wollen die Ergebnisse dieser Arbeit kurz zusammenfassen.

Die Beobachtungen wurden an einer Gruppe verwahrloster Hortmädchen, die ich selbst leitete, angestellt. Ich konnte täglich viele Stunden im Verkehr mit den Mädchen zubringen und ihr Verhalten eingehend studieren. Negative Phasen wurden zwischen 11;8 und 13;0 beobachtet, und zwar an 70 % der im entsprechenden Alter stehenden Mädchen. Wo eine negative Phase in diesem Alter nicht auftrat, handelte es sich entweder um eine äußerst primitive, eine frühreife oder um eine durch ein Sexualdelikt gestörte Entwicklung. Die Dauer der negativen Phase

[1] Die erste Arbeit, die systematische Dauerbeobachtung des Verhaltens für die Jugendpsychologie fruchtbar verwertet, ist die von K. und Ch. Bühler angeregte Arbeit von K. Reininger, Über das soziale Verhalten in der Vorpubertät. Wiener Arbeiten zur päd. Psych., Heft 2, 1925. An sie schließen sich eine Reihe späterer Arbeiten an. Vgl. L. Vecerka, Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit. Quellen und Studien zur Jugendkunde. Heft 4. Jena 1926.

[2] Ch. Bühler hat als erste die Tagebücher von Jugendlichen als Quelle zum Studium der Pubertät in größerem Umfang herangezogen. Über die Ausgestaltung der Tagebuchmethode siehe: Das Seelenleben des Jugendlichen, 4. Aufl. Jena 1927, und die folgenden Arbeiten zum Thema. Tagebuch eines jungen Mädchens. Quellen u. Studien zur Jugendkunde, Heft 1, Jena 1922 und Zwei Knabentagebücher. Mit einer Einleitung über die Bedeutung des Tagebuchs für die Jugendpsychologie. Quellen u. Studien zur Jugendkunde. Heft 3. Jena 1925.

[3] Die erste systematische Bearbeitung literarischer Produkte von Jugendlichen unternahm Giese, Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen. Beiheft 7 d. Ztsch. für ang. Psych. 1914.

[4] Der Einfluß der negativen Phase auf das soziale Verhalten und die literarische Produktion bei pubertierenden Mädchen. Quellen u. Studien zur Jugendkunde, Heft 4, Jena 1926.

schwankt zwischen 2 und 9 Monaten. Ein günstiger Umstand war die Unerzogenheit und Unbeherrschtheit der beobachteten Mädchen, weil bei ihnen eine Reihe von Erscheinungen, die bei weniger hemmungslosen Mädchen unterdrückt werden, deutlich zu sehen sind.

Will man das Verhalten des Mädchens während der negativen Phase charakterisieren, so wird man es als ein völlig passives und unruhiges bezeichnen. Die Passivität macht sich nach drei Richtungen hin hauptsächlich geltend, und zwar in der einsetzenden Interesselosigkeit für Anregungen jeder Art, im Bedürfnis nach Isolierung, im Nachlassen der Produktivität. Das Mädchen während der negativen Phase hat an nichts Freude, es ist unruhig und unstet, zieht sich von der Erzieherin, den Kameraden, von der Führerstellung, die es vorher in der Gruppe innehatte, zurück, und keine Leistung will ihm mehr gelingen. Seltener als völlige Passivität finden wir zu Beginn der negativen Phase einsetzende destruktive Aktivität, die sich feindlich gegen Erzieherin, Ordnung und Gemeinschaft richtet und die zerstört, wo sich Gelegenheit dazu bietet.

Das erste Anzeichen eines Abklingens der negativen Phase war eine produktive Leistung, das Vollenden oder Gelingen einer begonnenen Arbeit. Bei 70 % der Mädchen war diese erste produktive Leistung eine literarische, obwohl man die Mädchen wegen ihres schlechten Schulfortganges und ihrer Unbildung als schreibunfähig bezeichnen möchte. Gleichzeitig suchte das Mädchen die Gemeinschaft wieder auf, erlangte vielfach seine während der negativen Phase verlorene Führerstellung wieder und trat in allen Fällen in ein persönliches Verhältnis zur Erzieherin, das wir als einen Ansatz zur Schwärmerei[1] ansehen können. Die erste Menstruation trat, wie wir beobachten konnten, häufig während oder am Ende der negativen Phase auf. Die negative Phase erscheint dadurch einwandfrei physiologisch begründet zu sein. Ch. Bühler hat darauf hingewiesen[2], daß wir in der negativen Phase die erste Reifungsperiode, die Doflein an höheren Tieren unterschied, die Reifungsperiode der Gonaden wiedererkennen. Sie ist nach den Schilderungen Dofleins schon bei höheren Tieren durch ähnliche Merkmale, wie wir sie während der negativen Phase feststellen konnten, charakterisiert, nämlich durch Unruhe, Erregung, Neigung zur Isolierung. Ein bisher noch nicht erwähntes Symptom der negativen Phase ist die gesteigerte Beeinflußbarkeit durch depravierende Elemente. Über sie müssen wir im folgenden noch einige Überlegungen anstellen.

3. Der Einfluß depravierender Elemente auf Mädchen während der negativen Phase ist ein sehr großer. Sie sind die einzigen Menschen,

[1] Über den regelmäßig zu beobachtenden Übergang von der negativen Phase in das Stadium der Schwärmerei, vgl. Ch. Bühler, Die Schwärmerei als Phase der Reifezeit, Ztschr. f. Psych., Bd. 100. 1926.

[2] Die Schwärmerei, S. 11.

die auf das Mädchen während der negativen Phase einen Einfluß auszuüben vermögen. Drei solche Elemente, Mädchen, die über reiche sexuelle Erfahrungen verfügten, hatten Gelegenheit, auf die beobachtete Mädchengruppe zu wirken. In keinem Fall konnte dauernde Einflußnahme ihrerseits auf die zahlreichen jüngeren Kinder in der Gruppe beobachtet werden. 70 % von den Mädchen, die das negative Stadium durchmachten, standen längere Zeit unter ihrem Einfluß. Diesen Einfluß begünstigen die folgenden beiden Umstände: Erstens besteht allgemein zu Beginn der Pubertät und schon während der negativen Phase die Neigung für das Abwegige, Verbotene, für das, was anders ist, als alles, was bisher war[1]. Daher wendet sich das ungesellige Mädchen, wenn schon einem Menschen, einem Menschen zu, der an der anderen, verbotenen, heimlichen Seite des Lebens steht. Zweitens versprechen die depravierenden Elemente Antwort auf eine Reihe von Fragen, mit denen sich die Jugendliche eben abzuquälen beginnt. Daher haben sie die günstigste Aussicht, ihren Einfluß erfolgreich durchzusetzen. Diese Tatsachen sind von ungeheurer Tragweite. Wer sich in das Material vertieft, das über Sexualvergehen an Mädchen, über den Einfluß von sexuell anrüchigen Zeitschriften, die Gründung von Vereinen zur sexuellen Aufklärung und ähnliche traurige Erscheinungen vorliegt, der wird immer wieder den hohen prozentuellen Anteil der 12- und 13jährigen Mädchen daran feststellen können.

Ich habe im Laufe der letzten Jahre Berichte über 21 Fälle gesammelt, in denen in einer Mädchenschule, einem Hort erotische Zeitschriften verbreitet wurden, Vereine zur Aufklärung gegründet und ähnliches unternommen wurde. In 19 Fällen handelt es sich um Anregung durch ein älteres, außenstehendes Element, z. B. ein in der Familie einer der Beteiligten bedienstetes 19jähriges Mädchen, dessen Einfluß eine ganze Klasse schnell erlag. Das Alter der einzelnen Beteiligten ist nicht mehr genau zu bestimmen. Es handelt sich aber an Schulen nur um 2. Bürgerschulklassen und um 3. und 4. Mittelschulklassen. Diese Klassen werden von den 12- und 13jährigen besucht.

Eine Statistik des Berliner Jugendamtes über Sexualdelikte[2] an Mädchen zeigt, daß mehr als ein Fünftel aller Sexualvergehen an Mädchen zwischen dem 5. und 16. Lebensjahre an den 13jährigen begangen werden. Wir bringen im folgenden die Statistik in gekürzter Form: Von 100 Mädchen, die Opfer eines Sexualdeliktes wurden, standen im Alter von:

5—10	Jahren	38 %
10—12	„	32 %
13	„	22 ½ %
14—16	„	7 %

[1] Ch. Bühler, Seelenleben S. 25.

[2] Zitiert nach Stern, Jugendliche Zeugen in Sittlichkeitsprozessen. Reifende Jugend Bd. 2. 1926. S. 17.

Wenn auch der Anteil der 14—16jährigen in dieser Statistik als zu gering anzusehen ist, so ist doch die Zunahme vom 12. zum 13. Lebensjahr eine auffallend hohe, wenn man bedenkt, daß es sich bei der ersten Zahl um 5 Jahre, bei der zweiten um 3 Jahre, bei der dritten um 1 Jahr handelt.

Leider ist das meiste Material, das über sittliche Schädigungen der Mädchen aller Art vorliegt, so wenig homogen und teilweise wenig exakt gesammelt, daß von einer zusammenfassenden statistischen Bearbeitung heute vielfach noch abgesehen werden muß. Doch könnte die Zahl der beigebrachten Beispiele noch beliebig vermehrt werden.

Wir stellen einige Tatsachen hier noch einmal nebeneinander:

a) Die Mädchen, an denen wir eine negative Phase beobachteten, hatten diese mit 13;0 schon überwunden. Eine kleine Umfrage über das Auftreten der ersten Menstruation zeigt allerdings, daß bei Kindern anderer sozialer Herkunft die physischen Reifeerscheinungen später auftreten, die negative Phase also vielfach noch in das 14. Lebensjahr hineinreicht. Es stehen also die meisten Mädchen im 13. oder 14. Lebensjahr eine Zeitlang in der negativen Phase.

b) Der Prozentsatz der 12- und 13jährigen unter den sexuell geschädigten und sittlich gefährdeten Mädchen ist ein auffallend hoher.

c) 70 % der Mädchen, welche wir beobachten konnten, erlagen während der negativen Phase dem Einfluß depravierender Elemente. Aus dem Vorangehenden ergibt sich, daß das Mädchen während der negativen Phase in sexueller Beziehung äußerst gefährdet ist und besonderen Schutzes bedarf.

4. Das Studium der negativen Phase auf Grund des Tagebuches und der sonstigen literarischen Produkte des Jugendlichen führte, wie schon eingangs erwähnt, zu denselben Ergebnissen, wie die systematische Beobachtung des Verhaltens. Wir wollen sie der Vollständigkeit halber an dieser Stelle kurz zusammenfassen. Im Laufe der Dauerbeobachtung zeigte sich, wie schon berichtet wurde, daß die Mehrzahl der Mädchen am Ende der negativen Phase Schreibversuche machte und Briefe, Tagebuchaufzeichnungen und Dichtungen aller Art produzierte. Bei zwei Mädchen, die schon vor der negativen Phase literarisch produzierten, wurde die literarische Produktivität durch den Eintritt der negativen Phase unterbrochen[1]. Dieser Umstand ist durch die allgemeine Unproduktivität und Passivität dieser Periode zu erklären. Das Gelingen jeder Leistung, somit auch der literarischen, ist in dieser Zeit gehemmt. Die literarischen Produkte vor und nach der negativen Phase weisen, wie ein Vergleich zeigt, große inhaltliche Verschiedenheiten auf[2]. Das läßt sich besonders dort gut nachweisen, wo wir über literarische Leistungen

[1] Vgl. Hetzer, a. a. O., S. 12ff.
[2] Hetzer, a. a. O., S. 16 ff.

ein und desselben Mädchens vor und nach der negativen Phase verfügen. Das Mädchen nach der negativen Phase bringt in allen seinen literarischen Erzeugnissen sein inneres Erleben irgendwie zum Ausdruck. Die Beziehungen des Kindes zu seinen literarischen Produkten sind viel äußerlicherer Art [1].

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß wir, da die meisten Tagebücher erst nach der negativen Phase beginnen, in den Tagebüchern an Tatsachen über die negative Phase wenig finden werden. Tagebücher, die in der Kindheit unter Leitung Erwachsener zu schreiben begonnen wurden, brechen vor der Pubertät vielfach ab (K XIII) [2], oder sie zeigen in dieser Periode eine große Lücke, wie das von W. Stern veröffentlichte Knabentagebuch [3]. Man kann auch feststellen, daß sich der Jugendliche erst nach Beginn der Pubertät in seinem Tagebuch frei entfaltet (M XXI.). W. Stern kann in dem von ihm veröffentlichten Tagebuch eine gehemmte Phase [4] von 12;8 bis 13;6 nachweisen, die in der Schreibart zum Ausdruck kommt. Ch. Bühler belegt an einem Beispiel (K V), wie die Hemmung, welche der Jugendliche erfährt, die Länge der einzelnen Tagebucheintragungen beeinträchtigt [5].

Der Jugendliche selbst weist auf den trostlosen Zustand, in dem er sich während der negativen Phase befindet, immer mit derselben charakteristischen Wendung hin: ich bin so traurig und weiß nicht warum. Das Charakteristische dieser Wendung, die Ch. Bühler sechsmal in dem ihr zur Verfügung stehenden Tagebuchmaterial nachweisen kann [6] und die auch in den äußerst primitiven Briefen der von mir beobachteten Hortmädchen vorkam [7], wird noch deutlicher, wenn wir ihr die typische Wendung der nachfolgenden Periode, die für das Mädchen die Schwärmperiode ist, entgegensetzen: ich sehne mich, ich weiß nicht wonach. Wir sehen in dem zweiten Fall schon ganz deutlich einen positiven Ansatz, der in der negativen Phase durchaus noch nicht vorhanden ist. Die meisten Tagebücher werden demnach am Ende der negativen Phase beginnen. An ganz zufällig zusammengewürfeltem Tagebuchmaterial errechnet man als durchschnittliches Alter des Tagebuchbeginnes für das Mädchen 13;2 [8]. Dieses Ergebnis stimmt mit den anderen Daten, die wir über die negative Phase beizubringen vermögen, auffallend überein.

---

[1] a. a. O. S. 10 ff.; vgl. Giese a. a. O. u. S. Berefeld, Vom dichterischen Schaffen der Jugend, Quellenschriften zur seelischen Entwicklung. Bd. III. Wien 1924.

[2] Die hier mit römischen Ziffern zitierten Tagebücher entstammen dem gesammelten Tagebuchmaterial Ch. Bühlers. Dieses steht, soweit es nicht veröffentlicht ist, in Maschinenabschriften in der Bibliothek des Wiener psychologischen Instituts für Bearbeiter zur Verfügung.

[3] Anfänge der Reifezeit. Reifende Jugend I. Leipzig 1925.

[4] a. a. O. S. 10 ff.

[5] Schwärmerei als Phase der Reifezeit. S. 4.

[6] Schwärmerei. S. 4.

[7] a. a. O. S. 17.

[8] Bühler, Schwärmerei S. 6.

Wir haben schon an früherer Stelle daraufhingewiesen, daß, wie Ch. Bühler erst ausführlich darlegte, das Stadium der Schwärmerei bei Mädchen im Anschluß an die negative Phase auftritt und auf das positive Moment, das diese Periode im Gegensatz zur negativen Phase enthält. Ch. Bühler errechnet als Durchschnittsalter der Schwärmerei 13;2—16;0[1]. Auch hier stimmt der Beginn der Schwärmperiode auffallend mit den anderwärts beobachteten Daten über das Ende der negativen Phase (13;0)[2] überein.

Wir haben uns bisher mehr mit dem Verlauf der negativen Phase beim Mädchen als beim Knaben beschäftigt. Die hier beigebrachten Tatsachen aus den Tagebüchern der Knaben legen die Vermutung nahe, daß die negative Phase auch bei den Knaben zu beobachten ist. Wir wollen im folgenden die Knabenentwicklung besonders ins Auge fassen.

5. Dauerbeobachtungen über den Verlauf der negativen Phase am Knaben sind aus vielen Gründen schwieriger als beim Mädchen durchzuführen. Wir betonten schon an anderer Stelle, daß die Unbeherrschtheit und Hemmungslosigkeit der von uns beobachteten Mädchen für die Vornahme einer derartigen Untersuchung besonders günstig war. Als ebenso günstig erwies sich das Milieu, in dem sie beobachtet wurden. Ich habe zu verschiedenen Malen Gelegenheit gehabt, das Verhalten derselben Mädchen nicht nur im Hort, sondern auch in der Schule zu studieren. Die Schule übte auch während der negativen Phase einen gewissen Zwang aus, der im Hortleben, das viel freier gestaltet war, fortfällt. Daher treten in der Schule die Symptome der negativen Phase weniger klar als im Hort hervor, obwohl jeder Lehrer die Schwierigkeiten aus eigener Erfahrung kennt, mit denen man in den Klassen der 12- und 13jährigen Mädchen zu kämpfen hat, die negative Phase sich also auch im Schulleben geltend macht. Wir müssen, wenn wir die negative Phase beobachten wollen, auch den Knaben, und zwar am besten den unerzogenen und hemmungslosen Knaben, in einer Umgebung aufsuchen, in der er sich zwanglos gehen läßt. Im Hort, der vom Knaben bis zu seinem Schulaustritt, also bis 14;0 besucht wird, konnte ich trotz jahrelanger Beobachtungen eine negative Phase am Knaben in keinem Fall eindeutig feststellen. Auf Grund dieser Beobachtungen ist zu sagen, daß die negative Phase, wenn sie beim Knaben auftritt, erst nach 14;0 abläuft. Günstige Gelegenheiten, den Knaben nach seinem Schulaustritt regelmäßig zu beobachten, sind sehr schwer ausfindig zu machen. Sein Tun und Treiben ist auch dann, wenn man in Jugendgruppe, Abendhort oder Lehrlingsheim mit ihm zusammenkommt, schwer genau zu kontrollieren, ohne seinen Argwohn zu erwecken. Es bleibt vielfach ungeklärt, ob er der Gemeinschaft aus dem Weg geht, um mit sich allein zu sein oder um die Gesellschaft eines Freundes, eines Mädchens aufzusuchen. Aber das sind nicht die einzigen Schwierigkeiten, die bei der Beobachtung auftreten.

[1] Schwärmerei, S. 5.

[2] Hetzer, a. a. O. S. 13, tab. 3.

Das Berufsleben, in welches die 14jährigen Burschen eintreten, übt auf sie einen noch stärkeren Zwang aus, wie die Schule auf die Mädchen. Freude an der ungewohnten Selbständigkeit und Freiheit, Funktionslust an der neuen Beschäftigung wirken der Passivität, die die negative Phase mit sich bringt, entgegen. Daß die Passivität vorübergehend durch besondere Ereignisse überwunden werden kann, haben Beobachtungen an den Mädchen gezeigt[1]. Einige Mädchen, die in der negativen Phase standen, wurden von der Begeisterung einer sich neu bildenden Hortgruppe mitgerissen und gingen vorübergehend trotz ihres Isolierungsbedürfnisses eine Zeitlang in der Masse unter. Dazu kommt noch, daß der Knabe, sobald er einmal im Berufsleben steht, noch leichter als das Mädchen Gelegenheit zu geschlechtlichem Verkehr hat. Das alles beeinflußt den Ablauf der negativen Phase wesentlich. Der Zusammenhang zwischen physischen und psychischen Reifeerscheinungen ist endlich beim Knaben für den Beobachter schwerer objektiv festzustellen, als beim Mädchen. Es ist uns auch für ihn noch nicht in demselben Maße wie für das Mädchen geglückt. Eine der Hauptschwierigkeiten liegt aber darin, daß die Pubertätsentwicklung des Knaben offenbar infolge der längeren Latenzperiode verschiedenartiger als beim Mädchen verlaufen kann[2].

Der nachfolgende Bericht über die Entwicklung eines Knaben von 13;5 bis 15;5 zeigt, daß auch beim Knaben die systematische Dauerbeobachtung wertvolle Tatsachen über den Verlauf der Pubertät beizubringen vermag. Es ist auf diese Weise auch für den Knaben die negative Phase nachweisbar. Untersuchungen in größerem Umfang sind von uns bereits begonnen worden.

6. Beobachtungen über den Verlauf der negativen Phase an K L wurden von mir unter folgenden Umständen angestellt. Im Alter von 13;5—14;2 besuchte K L die Knabengruppe eines Hortes, dessen Mädchengruppe ich leitete. Knaben und Mädchen wurden täglich von mir mehrere Stunden lang gemeinsam beschäftigt, unternahmen gemeinsame Spaziergänge und Spiele, waren immer gleichzeitig auf dem Spielplatz. Es fehlte also nicht an Gelegenheit, K L zu beobachten. Da ich auch häufig Hausbesuche in seiner Familie machte, mich über sein Verhalten in der Schule erkundigte, war ich also in jeder Beziehung über K L genau unterrichtet. Mein besonderes Interesse für K L kam daher, daß er aus sehr traurigen Verhältnissen stammte und die freundliche Aufnahme, die er im Hort gefunden hatte, mit herzlicher Zuneigung und großer Anhänglichkeit erwiderte. Als er den Hort verließ, um bei einem Kürschner in die Lehre zu treten, besuchte er mich, ohne daß ich ihn anfänglich dazu ermutigt hätte, häufig. Ich konnte ihn von da an jede Woche mehrmals sehen, machte mit ihm und einigen anderen meiner Schützlinge Ausflüge, besuchte ihn bei seinem

[1] Hetzer, a. a. O. S. 26 ff.

[2] Ch. Bühler, Männliche und weibliche Pubertätsentwicklung. Korrespondenzblatt der Deutschen Wissenschaft und Technik. 1926.

Meister und war so mit ihm in den verschiedensten Situationen beisammen. Die Beobachtungsperiode beginnt 13;5 und endet 15;5. Sie zerfällt deutlich in 4 verschiedene Perioden, die im folgenden einzeln besprochen werden sollen. Die Perioden sind:

1. die ruhige Periode des Kräftesammelns 13;5—13;7,
2. die Periode gesteigerten Kraftbewußtseins 13;7—14;6,
3. die negative Phase 14;6—15;1,
4. die Periode der Knabenfreundschaft mit dem führenden Freund nach 15;1.

Wir werden noch näher darauf einzugehen haben, wie weit die einzelnen Phasen als charakteristisch für diese Altersstufe anzusehen sind, und wie weit sie durch besondere Umweltseinflüsse bei K L bedingt sind.

a) Die ruhige Periode des Kräftesammelns. K L hatte die letzten Monate, ehe ich ihn kennenlernte, in den Ziegelwerken mit seinem Vater schwer gearbeitet. Der körperlich wenig kräftige Junge sah sehr ermüdet und verhungert aus. 13;0 war er mit seinen Eltern, die schon früher aus Rußland und Ungarn vertrieben worden waren, auch aus dem Burgenland verwiesen worden. Seine Mutter war bettlägerig, der Vater suchte auf alle mögliche Weise seine Familie zu erhalten. Eine verwitwete Schwester und ein jüngerer Bruder lebten noch bei den Eltern. Die Familie bewohnte ein nasses, kaltes, enges Kämmerchen in einer Baracke. K L, den das Jugendamt in den Hort geschickt hatte, erholte sich körperlich und seelisch von Tag zu Tag. Er freute sich, Zeit zu ungestörtem Spiel zu haben, baute die schönsten Burgen aus Bauklötzen, sägte und tischlerte darauflos, besuchte mit Eifer eine Geigenstunde. Er äußerte damals schon oft, daß das die schönste Zeit seines Lebens wäre, die er fern von dem elterlichen Streit, der neben der großen Not sein Daheim erfüllte, im Hort zubringen dürfe. In der Schule war er unwillig und verdrießlich. Er hatte in Ungarn das Gymnasium besucht und mußte nun wegen seiner Unkenntnis der deutschen Sprache in die Bürgerschule gehen. In der von ihm als ehemaligem Gymnasiasten verachteten Schule wurde er obendrein von den Kameraden wegen seiner, durch Unkenntnis der Sprache bedingten, schlechten Leistungen vielfach verspottet. K L rechnete es seinen Erziehern im Hort hoch an, daß sie ihn als Ausländer und Neuling in seinem Kampf um eine Stellung innerhalb der Gruppe unterstützten[1]. Er wurde schließlich auch von allen respektiert, ohne daß er sich näher an einen angeschlossen oder einen besonderen Willen zum Führertum an den Tag gelegt hätte[2].

Diese erste Periode bei K L scheint mir in hohem Maße durch die

[1] Vgl. über das Verhalten der Gruppe Eindringlingen gegenüber D. Katz, Tierpsychologie und Soziologie des Menschen. Ztschr. f. Psych. 88. 1922. Schjelderup-Ebbe, Beiträge zur Sozialpsychologie des Haushuhnes. Ztschr. f. Psych. Bd. 88. 1922. Hetzer, a. a. O. S. 33 ff.

[2] Über den Willen zum Führertum, vgl. Reininger, a. a. O. S. 50.

Umweltseinflüsse, unter denen er die letzte Zeit gestanden war, bedingt zu sein. Die übermäßige Inanspruchnahme seiner körperlichen Kräfte während seiner Arbeit im Ziegelwerk, die unangenehmen Erlebnisse, die mit der Vertreibung aus dem Burgenland verbunden waren, hatten die Entwicklung des Knaben gestört. Vergleichende Beobachtungen an anderen Knaben zeigen, daß sie sich bis zum Eintritt der negativen Phase in einer Periode gesteigerter Kraftentfaltung befinden, die in der Vorpubertät beginnt[1]. Doch zeigt sich auch bei ihnen, wie bei K L, kurz vor Beginn der negativen Phase eine neuerliche Kraftsteigerung. Diese Kraftsteigerung bedingt gerade die Erziehungsschwierigkeiten, über die allgemein bei Knaben in diesem Alter geklagt wird[2]. Der Umstand, daß K L während dieser ganzen Periode im Spiel, im Verhalten seinen Erziehern gegenüber äußerst aktiv war, beweist, daß es sich durchaus nicht um eine negative Phase handeln kann.

b) Die Periode gesteigerten Kraftbewußtseins kündigt sich durch verschiedene Veränderungen im Verhalten an. K L 13;7, der bis dahin seine ganze Kraft im Spiel verbraucht hatte und anstrebte, von den Kameraden möglichst ungestört zu sein, begann mit Neckereien harmloser Art die anderen anzugreifen. Buben und Mädchen wurden dabei in gleicher Weise behandelt. K L kam von da an häufig erhitzt vom Kampf mit den Kameraden beim Heimweg aus der Schule im Hort an. Er berichtete auch prahlend von seinen Heldentaten. 13;8 wurden seine Neckereien zu richtigen Herausforderungen zum Kampf, die allerdings nur an Knaben gerichtet wurden. In dieser Zeit begann sich K L zuerst gegen seine Eltern aufzulehnen. Bis dahin war er auch nach den Aussagen des Vaters ein sehr folgsamer Junge gewesen. Die schwere Arbeitslast während der Sommermonate hatte er ohne jede Klage ertragen. Anfangs bestand seine Auflehnung nur in Worten und inhaltslosen Drohungen. „Wenn mich der Vater wieder schlagt, wenn mein Bruder etwas angestellt hat, dann wird er schon sehen." „Wenn mich die Mutter wieder so anschreit, dann wird sie was erleben." „Wenn mich meine Schwester am Samstag wieder um einen so schweren Sack Kohlen schickt, dann wird sie sehen, was ich tue." Die 13;8 zuerst notierten Drohungen dieser Art sind noch unbestimmt. Auch dem Lehrer in der Schule wird gedroht. In meinem Anmerkungsheft, in welches ich das aufschrieb, was ich in der wöchentlichen gemeinsamen Besprechung mit dem Gruppenleiter der Knaben diesem mitteilen wollte, steht folgende Notiz: „K L ist mit möglichster Vorsicht zu behandeln. Jede Strafe kann bei seinem gesteigerten Selbstbewußtsein zu einer Katastrophe führen." Dieses zu einem Zeitpunkt, da K L 13;9+2[3] alt war. Die durch

[1] Vgl. G. Dehn, Großstadtjugend. Classen, Großstadtheimat. 2. Aufl. Hamburg 1900. C. Schultz, Die Halbstarken. Die Entwicklungsjahre, Heft 2. 1912.

[2] Reininger, a. a. O. S. 10ff.

[3] Die mit dem Pluszeichen beigefügte Ziffer gibt die Zahl der Tage an, 13;9+2 = 13 Jahre 9 Monate 2 Tage.

die innere Entwicklung von K L bedingte Steigerung des Selbstbewußtseins wird noch durch folgenden äußeren Umstand beeinflußt. KL. wurde 13;9 konfirmiert. Von da an macht er sich zwar noch immer keine bestimmte Vorstellung über die Ausführung seiner Drohungen, aber er hat seine Begründung dafür, daß er sich nichts mehr gefallen lassen darf. „Ich bin jetzt erwachsen." „Ich bin ein Mann." „Ich gehöre nun zu den großen Männern." Unbestimmte Drohungen und Bestätigungen seines Erwachsenseins führt K L beständig im Mund. 13;10+6 weiß er auf einmal auch, was er den anderen antun kann: Fortlaufen. Und er malt das Fortgehen in die Welt mit aller Abenteuerfreude aus, die ein Knabe in diesem Alter nur haben kann. Bausteine und Säge würdigt er keines Blickes mehr. Alle erreichbaren Bücher werden nach Bildern, die Abenteuer darstellen, durchsucht. Deutsche Bücher kann K L nicht lesen und ungarische kann er sich kaum verschaffen. Er borgt auch Indianerbücher von seinen Kameraden, wo er nur kann. Zur selben Zeit weigert er sich, zu Hause kleine Aufträge auszuführen, was bis dahin nie vorgekommen war. 13;10+20 hat K L von seinem Vater an einem Abend für ein Vergehen seines jüngeren Bruders, der von seinen Eltern verzärtelt wird, Prügel bekommen. Am Morgen beginnt er mit dem Bruder einen Streit um einen Bleistift, die Mutter mischt sich in den Streit ein und wirft schließlich ein Messer nach K L, welches von K L auf sie zurückgeworfen wird. Jetzt will K L, der nach dem Streit sofort das Haus verlassen hat, in die Welt hinaus. Er kommt in großer Erregung in den Hort, um etwas Geld zu borgen. In diesem Augenblick gelingt es dem Erzieher, dem Selbstgefühl und Kraftbewußtsein des Jungen eine bestimmte Richtung zu geben. KL bleibt schließlich hier, um den anderen zu zeigen, wie stark er ist, und daß er sich nicht durch ein paar Schläge und andere Kleinigkeiten vertreiben läßt. Bis dahin konnte man von einer wirklich positiven Leistung der Kraftsteigerung bei KL kaum sprechen. Nun baut er mit Hilfe dieser Kraftsteigerung sein Leben auf. Er sucht sich eine Lehrstelle, denn er will Kürschner werden, obgleich der Vater eine Stelle als Bäckerlehrling für ihn gefunden hat. Er findet schließlich die Stelle und tritt 14;2 bei seinem Meister ein. Er träumt nun nicht mehr von Abenteuern in der Welt, sondern von dem künftigen Beruf, von dem, wie er sich einmal zu Hause und in der Welt durchsetzen will. Anstatt der Drohungen hört man jetzt immer wieder: „Ich werde ihnen schon zeigen, was ich kann."

Während der ersten Monate in der Lehrstelle, die für K L mit großen Entbehrungen verbunden waren, zeigt sich noch immer diese starke positive Einstellung. KL war auch nach Aussage des Meisters sehr geschickt und fleißig. Er war fröhlich, obwohl er Not litt, hatte Interesse für alle Anregungen, die ich ihm, wenn er mich besuchte, bot. „Hat die Tante nichts für mich zu tun?" war die erste Frage, wenn er zu mir kam. Er half bei jeder Arbeit, die ich gerade begonnen hatte, mit, nähte sogar, als er einmal gerade

dazu kam, wie ich damit beschäftigt war, an einem Puppenkleidchen. Er fühlte sich in dem Lehrlingsheim, in dem er 14;2 untergekommen war, sehr wohl, besuchte auch seine Eltern regelmäßig. Er gab zu keiner Klage Anlaß. Auch er selbst hatte nicht zu klagen, sondern er war zufrieden, zuversichtlich und bereit, die Welt für sich zu erobern.

c) Die negative Phase kündigte sich bei K L 14;7 an. In den Aufzeichnungen finden sich um diese Zeit die folgenden für uns sehr wichtigen Bemerkungen:

K L wird unzufrieden. Er verträgt sich nicht mehr mit dem zweiten Lehrjungen. Er hat alle Freude an der Arbeit verloren. — K L erzählte heute, als er bei mir war, gar nichts mehr von seiner Arbeit. Als ich ihn danach fragte, lehnte er ab, darüber zu reden. — K L will nicht mehr im Lehrlingsheim bleiben. Die anderen Jungen stören ihn. — K L war diese Woche nicht bei seinen Eltern. Er ist am Sonntag im Heim geblieben und hat geschlafen. Der Meister behauptet, K L habe seit einiger Zeit etwas anderes im Kopf. Er ist faul und ungeschickt. — K L saß heute den ganzen Abend schweigsam neben mir, er fragte nicht wie sonst, als er kam, ob er mir helfen dürfe.

Bemerkungen dieser Art ließen sich noch unzählige aus diesem und den folgenden Monaten anführen. Wir erkennen deutlich dieselben Merkmale der negativen Phase, die wir für die Mädchen zusammenstellten, wieder: Unlust, Mißlingen jeder Leistung, Isolierungsbedürfnis. Während K L in der vorhergehenden Periode gerne von seiner Arbeit erzählte, wobei seine Augen oft leuchteten, will er nun nichts davon wissen. Er ist, wenn er zu Besuch kommt, schweigsam, oder er beklagt sich über alle Menschen, die mit ihm zu tun haben. Er ging in dieser Zeit mehrmals von mir fort, weil ein anderer Junge oder ein anderes Mädchen bei mir war, und weil er niemanden habe sehen können. „Ich bin jetzt immer traurig“[1], „Das Leben ist schrecklich“, „Ich werde das alles nicht mehr lange aushalten“, sind einige seiner Äußerungen, die den trostlosen inneren Zustand verraten. Er kam, weil ihm das Leben in dem Lehrlingsheim unerträglich geworden war, in ein anderes. Auch dort hielt er es nicht aus. Er versuchte, vorübergehend bei seinem Vater zu wohnen, aber auch dort war das Leben unerträglich. Er wurde mit einer Gruppe jugendlicher Hilfsarbeiter zusammengebracht, aber auch in diesen fröhlichen Kreis kehrte er nicht mehr zurück. 14;11 lief K L sogar davon. Er ging einfach fort und wanderte einen ganzen Tag lang auf der Landstraße, bis ein Gendarm ihn aufgriff. Er habe das Leben einfach nicht mehr ausgehalten, sagte er, als ich ihn nach dem Grund seines Durchbrennens befragte. „Ich habe fortmüssen.“ Seine freie Zeit verbringt er allein. Am liebsten legt er sich irgendwo hin und starrt in die Luft. „Ich möchte am liebsten immer liegen und nichts tun. Das Leben ist so traurig, und ich weiß nicht warum.“

Auch die Häufigkeit der wöchentlichen Besuche, die K L mir

[1] Vgl. die charakteristische Äußerung im Tagebuch des Jugendlichen: „ich bin traurig und weiß nicht warum.“

abstattet, gibt über den Verlauf der negativen Phase bei ihm wertvolle Aufschlüsse. Da der Meister, bei dem K L in der Lehre stand, nicht sehr weit von mir wohnte, kam K L häufig in meine Wohnung und fragte, ob ich daheim wäre. Seine Besuche waren nicht immer erfolgreich, das heißt, er traf mich nicht immer an. Die Zahl dieser von K L beabsichtigten Besuche ist von mir genau aufgezeichnet worden[1]. Es ergibt sich als durchschnittliche Zahl der wöchentlichen Besuche in der Periode der Kraftsteigerung, 14; 2—14; 6, 2,7, während der negativen Phase 0,9, und in der noch zu besprechenden folgenden Periode der Freundschaft mit dem führenden Freund 1,5. Wir können deutlich das zunehmende Isolierungsbedürfnis, die Abnahme der Aktivität, die ja auch erforderlich ist, um den Entschluß zu einem Besuch zu fassen, aus diesen Zahlen nachweisen. Es ist auch erklärlich, daß K L, der in der letzten Periode einen Freund gefunden hat, den Weg zu mir nicht mehr so häufig findet, wie in der ersten Periode seiner Besuche. Es bleibt aber immerhin bemerkenswert, daß er in dieser Periode, obgleich er einen Freund hat, noch immer öfter kommt, als in der vorangehenden negativen Phase. Den Übergang von der negativen Phase, die bei K L sieben Monate dauerte, in die anschließende Periode der Freundschaft mit dem führenden Freund wollen wir noch beschreiben.

d) Die Periode der Freundschaft mit dem führenden Freund. Wir können den durchschnittlichen Häufigkeitszahlen der wöchentlichen Besuche von K L entnehmen, daß ich ihn während der negativen Phase manchmal länger als eine Woche nicht zu Gesicht bekam. Als er nach einer Pause von 9 Tagen 15; 1 wieder zu mir kam, hatte er sich über gar nichts zu beklagen. Er erzählte auch, was er vor einer Woche noch nicht getan hätte, von der Vollendung eines schwierigen Pelzstückes und davon, daß der Meister ihn gelobt hätte. Bei meiner Nachfrage bei dem Meister wurde mir am nächsten Tage mitgeteilt, daß K L seit einer Woche wieder arbeitswilliger wäre, und daß der Meister den Gedanken, ihn durch einen anderen Lehrjungen zu ersetzen, aufgegeben habe, denn er nehme sich jetzt sehr zusammen und wäre auch wieder geschickt. Am nächsten Sonntag suchte K L Anschluß an eine Jugendgruppe. Er hatte gehört, daß die Jungen einen Ausflug unternommen hatten, zog ihnen nach und bat sie, den Tag mit ihnen verbringen zu dürfen. Als er mich Montag anläßlich eines Besuches nicht traf, verfaßte er folgende Karte, die seine Schreibunfähigkeit beweist, aber doch seine neugewonnene Aktivität und ein gewisses Mitteilungs- und Anschlußbedürfnis verrät.

Geherte Tante! Bitte wenn sie jetzt Schreiben wollen so schreiben sie auf mein Vaters adres für L. Disses Madel Last si grüsen die imer mit die Wahli gegangen

[1] Bei der folgenden Durchschnittsberechnung sind natürlich die Zeiten, in denen ich verreist war, eine Woche, in der K L krank und am Ausgehen verhindert war, entsprechend in Abzug gebracht worden.

ist zu inen kommen (Er hatte das Mädchen in der Jugendgruppe getroffen) Mein liebster Bruda last inen Schen grüsen. Fiele Grüsse vom L. Auf widersen am samtag.

K L hatte, wie er mir später erzählte, am Sonntag nicht nur die Jugendgruppe aufgesucht, er hatte auch seinen jüngeren Bruder abends großmütig ins Kino mitgenommen. Bis dahin hatten die beiden Brüder einander gehaßt und beschuldigt, wo sie nur konnten. Diese Annäherung an den jüngeren Bruder, über den er sonst nur zu klagen hatte, verrät ganz deutlich das ungeheure Anschlußbedürfnis von K L. Eine Woche später findet er auch seinen ersten Freund.

K L erzählte mir nach dem Sonntag, der ihm den Freund gebracht hatte, fast zwei Stunden von diesem entscheidenden Ereignis in seinem Leben. Der 22jährige Herr D wohne schon lange Tür an Tür mit ihm. Er habe ihn aber bis jetzt nie ordentlich angeschaut. Am Sonntag baute Herr D ein Flugzeug, und K L, der vorbeiging, dachte: „Dem möchte ich dabei helfen", ging hin und bat, ob er helfen dürfe. Am Nachmittag ging er und D miteinander spazieren. D wollte nicht ins Kino gehen, und sie kauften sich Pflaumen für ihr Geld. Das und alles andere, was D tat, D wollte, war gut und schön. Der Einfluß von D auf K L war ein sehr großer und sehr günstiger. Er bestimmte K L dazu, in einem Abendkursus Französisch zu lernen, nicht mehr zu rauchen, nicht mehr ins Kino zu gehen, wieder bei seinem Vater, der inzwischen erkrankt war, zu wohnen, den Eltern dafür, daß er bei ihnen wohnte, etwas zu zahlen und von dem Verkehr mit Mädchen noch abzusehen, bis er sich eine von D vorgeschriebene Garderobe zusammengespart hätte. Zu diesem Rat wurde D durch den Umstand veranlaßt, daß, kurz nachdem er Ds Freund geworden war, einen Abend in Gesellschaft eines Mädchens zugebracht hatte. K L versprach alles zu tun, was D ihm riet. Seine Aussprüche galten für ihn als unumstößliches Gesetz. Wielange diese Periode bei K L dauert, können wir heute noch nicht absehen.

7. Die negative Phase beim Knaben. Wir stellen die beobachteten Tatsachen über das Vorkommen der negativen Phase beim Knaben noch einmal zusammen:

a) Vor 14;0 konnte von uns eine negative Phase am Knaben trotz mehrjähriger, sorgfältigster Beobachtung nicht festgestellt werden.

b) In einzelnen Fällen beobachteten wir am Knaben zwischen 14;0 und 16;0 dieselben Erscheinungen wie am Mädchen während der negativen Phase. Wir haben sie in dem beigebrachten Fall KL ausführlich beschrieben. Über die Häufigkeit des Vorkommens der negativen Phase am Knaben und andere Einzelheiten, werden wir bald auf Grund unserer begonnenen Beobachtungsarbeiten ausführlich berichten. Dafür, daß der Knabe wirklich zwischen 14;0 und 16;0 eine negative Phase durchmacht, sprechen noch die folgenden von anderen Autoren und an dem vorliegenden Tagebuchmaterial festgestellten Tatsachen, die wir nach den Krite-

rien, die wir schon an anderer Stelle für die negative Phase herausgearbeitet haben, hier geordnet wiedergeben wollen. Wir werden dabei sehen, daß die negative Phase nicht bei allen Knaben so wie bei dem Typ, den K L vertritt, abläuft. Die Entwicklung von K L gleicht sehr der Mädchenentwicklung. Bei anderen Knabentypen treten die Erscheinungen, die beim Mädchen die Merkmale der negativen Phase ausmachen, zu verschiedenen Zeiten verstreut auf. Auf die Bedingtheit dieser Erscheinung durch die längere Latenzperiode haben wir schon an anderer Stelle im Anschluß an Ch. Bühler hingewiesen[1]. Daher drängt sich beim Knaben nicht ein einziges Jahr so sehr in den Vordergrund, wie wir es für das Mädchen im 13. Lebensjahre gesehen haben. Die Altersangaben, die wir den allgemeinen Tatsachen der Knabenentwicklung beizufügen haben, werden sich also über mehrere Jahre erstrecken.

α) Unlust und Unruhe. Bei den 14jährigen Hilfsarbeitern spielen Interesse und Freude an der Arbeit eine große Rolle[2]. Negative Urteile über ihre Arbeit stammen wie die Erhebung von Lau zeigt, meist von 15—16jährigen[3]. Ebenso kann Lazarsfeld, der eine große Zahl von Jugendlichen auf ihre Berufsfreude hin untersuchte, eine große Berufsfreudigkeit bei den 14jährigen, die noch in der Periode der Kraftsteigerung stehen, nachweisen. Die Berufsfreudigkeit wird aber bei den 15- und 16jährigen durch Berufsmißmut in hohem Maße verdrängt[4]. Unter den Knaben, denen Busemann verschiedene Aufsatzthemen stellte, haben nur die 12—14jährigen das Thema humoristisch aufgefaßt[5]. Er versucht die Lustgerichtetheit der einzelnen Aufsätze statistisch zu erfassen und kommt zu dem Schluß, daß die Unlustbetonung bei den 13jährigen, vor allem aber bei den 16jährigen zunimmt[6]. Diese Tatsachen würden alle für die vorwiegend negative Grundeinstellung dieser Periode sprechen, die besonders in der Unproduktivität zum Ausdruck kommt.

β) Die Unproduktivität wird durch starken äußeren Zwang, wie die Berufsarbeit ihn ausübt, vielfach überwunden. Sie äußert sich jedoch im Berufsmißmut, der Freudlosigkeit an der Arbeit, von denen wir schon gesprochen haben, aber auch in verschiedenen anderen Erscheinungen, z. B. in den Hemmungsfällen, von denen Busemann berichtet. Es sind das Fälle, in denen die Jugendlichen, die ihm einen Aufsatz liefern sollten, leere Blätter abgaben. Er fand Hemmungsfälle bei den 16jährigen Knaben

[1] Ch. Bühler, Männliche und weibliche Pubertätsentwicklung.
[2] Ernst Lau, Die Berliner Jugend und ihr Beruf. Berlin 1923, S. 23.
[3] a. a. O. S. 9.
[4] Lazarsfeld, Jugend und Beruf. In Vorbereitung. — Ch. Bühler, Jugend und Arbeit in ihrem psychologischen Verhältnis. Hdb. d. Arbeitswissenschaft. Hrg. von Giese. In Druck.
[5] Busemann, Die Jugend im eigenen Urteil. Langensalza 1926. S. 43.
[6] a. a. O. S. 101.

und den 13jährigen Mädchen[1]. Wir haben hier einen der häufig wiederkehrenden Fälle, in denen Erscheinungen, die sich beim Mädchen 13;0 finden, beim Knaben 16;0 auftreten. Mit der Tatsache, daß beim Knaben die negative Phase zwischen 14;0 und 16;0 abläuft, stimmt auch eine andere Tatsache überein, nämlich der Beginn des Tagebuchschreibens. Die meisten Knabentagebücher werden zwischen 16;0 und 17;0 begonnen. Die meisten Mädchen, bei denen die negative Phase schon vor 14;0 abgelaufen ist, beginnen ihre Tagebücher zwischen 13;0 und 15;0. Lücken in Tagebüchern, die auf eine durch die negative Phase bedingte Unproduktivität hinweisen, finden wir bei KXXXIX 12;1—15;8. Er macht in dieser Zeit überhaupt keinerlei Eintragungen. Die durchschnittliche Zahl der Eintragungen beträgt bei K VI pro Monat:

13;2—13;3	5
13;3—13;8	0
13;8—15;5	0,4
15;5—16;1	1,3
16;1—16;7	4
16;7—17;7	4

Wir können bei ihm deutlich eine Hemmung der Produktivität 13;3 bis 16;1 feststellen. Hierher gehören auch die beiden Beobachtungen über die gehemmte Phase, die K A 12;8—13;6[2] und K V 12;4—14;4 durchmachen[3]. Bei K VI werden die Aufzeichnungen von 14;2—14;4 vollständig unterbrochen. Das Zurücktreten der Hemmung ist nur bei dem wahrscheinlich sehr frühreifen KA vor 14;0 zu beobachten. Das wurde mit meinen negativen Beobachtungsergebnissen über die negative Phase vor 14;0 übereinstimmen.

Zur Zeit der äußeren Hemmung finden wir auch Wendungen, die auf den unbefriedigten inneren Zustand hinweisen, wenn überhaupt über den inneren Zustand etwas ausgesagt wird. Die charakteristischen Wendungen sind bei K V in dieser Periode die folgenden:

12;9 ich bin aber ziemlich gedrückter Stimmung, ich weiß nicht warum.
13;6 ich bin noch immer in gedrückter Stimmung.
13;8 es ist zwar nicht gerade häßlich, das Leben, aber es ist auch nicht schön.

γ) Veränderungen im sozialen Verhalten finden vielfach in zahlreichen Konflikten mit der Umgebung ihren Ausdruck. Busemann errechnet als Maximum des ungünstigen Verhältnisses zu den Familienangehörigen bei Knaben 15;0, bei Mädchen 13;0. Ein positives soziales Moment, auf das wir schon hinwiesen, ist die auftauchende Sehnsucht nach einem Freund. Sie stellt sich bei K V schon vorübergehend während der negativen Phase 13;8 ein, um 15;5 in erneuter Heftigkeit wieder zu erwachen. 13;8 geschah, wie es der Passivität dieses Alters entspricht, nichts, um diese Sehnsucht zu erfüllen. 15;5 wird ein Freund gesucht und K V tritt bald in Briefwechsel mit einem älteren Freund,

[1] a. a. O. S. 49. [2] W. Stern; Ein Knabentagebuch. [3] Ch. Bühler; Schwärmereien.

schwärmt für ein älteres Mädchen und flirtet auch gelegentlich. KXXXIX beginnt seine unterbrochenen Tagebuchaufzeichnungen 15;8 wieder zu dem Zeitpunkt, in dem er in ein Schwärmverhältnis zu einem etwas älteren Mädchen tritt. Neben diesem Verhältnis der Schwärmerei finden wir bei ihm zahlreiche Flirts einander ablösen. Auch bei KVI, bei dem die gehemmte Phase 16;1 überwunden ist, finden wir 16;10 vorübergehend Annäherungsversuche an ein Mädchen. Doch bleibt er vorwiegend sachlich eingestellt und erst 19;0 beginnt eine Frau in seinem Leben eine Rolle zu spielen. Auch bei dem frühreifen KA finden wir zwei Monate nach dem Ablauf der gehemmten Phase 13;8 die ersten Annäherungsversuche an ein Mädchen, in der Folge auch eine der charakteristischen Pubertätsschwärmereien, unkörperlich und realitätsfern, ein Steckenbleiben in rein phantasiemäßigen und tatenlosen Wünschen[1].

Zusammenfassend können wir also sagen: In allen Fällen, in denen wir beim Knaben eine negative Phase feststellten, können wir nach Ablauf dieser negativen Phase das Auftreten neuartiger, für die Pubertät charakteristischer sozialer Beziehungen beobachten, auf die Ch. Bühler hingewiesen hat[2]. Die charakteristischen Erscheinungen dieser Art sind beim Knaben dieselben wie beim Mädchen, und zwar im primitivsten Fall die Annäherung an das andere Geschlecht, die auf direkte Ergänzung abzielt, in höheren Entwicklungsverläufen die Schwärmerei und der Flirt. Die beiden zuletzt genannten Erscheinungen treten oft gleichzeitig oder als Mischtypen auf. Wie weit es neben den hier gezeichneten Knabentypen noch einen anderen Typ gibt, bei dem die Entwicklung ganz anders verläuft, vermögen wir heute noch nicht endgültig zu entscheiden.

δ) Sexuelle Neugierde sahen wir als eines der Motive an, das das Mädchen während der negativen Phase depravierenden Elementen zutreibt. Später als wir beim Mädchen beobachten konnten, finden wir beim Knaben einen Höhepunkt sexueller Neugierde, und zwar 14;6[3]. Der Zusammenhang dieser Tatsache mit der Statistik über Sexualvergehen ist noch nicht klargestellt.

* *

Psychologisches und Jugendkundliches vom Ersten internationalen Kongreß für Sexualwissenschaft[4].

Von William Stern.

I. Allgemeines.

Wir erleben es im letzten Jahrzehnt, daß neue Wissenschaftsbezeichnungen auftreten für Gebiete, die sich nicht neben die schon bisher bekannten Forschungs-

[1] Stern, Ein Knabentagebuch, S. 88. [2] Schwärmereien.
[3] Lau, Beiträge zur Psychologie des Jugendlichen. Langensalza 1925. S. 20.
[4] Unter Benutzung einiger Stellen aus einem in der Vossischen Zeitung vom 22. November erschienenen Rückblick des Verfassers.

gebiete stellen, sondern quer zu ihnen, sie überkreuzend. Ein Beispiel dafür ist die „Arbeitswissenschaft", in der Psychologie, Physiologie und Ökonomie der Arbeit behandelt wird, ein anderes die „Sexualwissenschaft",[1] bei der der Kreis der beteiligten Disziplinen noch weit größer ist. Es gehörte zweifellos Wagemut dazu, für diese neue werdende Disziplin schon eine Art Heerschau in einem Kongreß zu veranstalten, der noch dazu international war. Der Berliner Psychiater Albert Moll, unter anderm bekannt durch sein Buch über das Sexualleben des Kindes und durch die Herausgabe des „Handbuchs der Sexualwissenschaften" hatte schon 1914 einen solchen Kongreß vorbereitet; der Krieg verhinderte seine Abhaltung. Nun wurde der Versuch erneut gemacht und mit Erfolg verwirklicht. In Berlin tagte der Kongreß in der Woche vom 10.—16. November; gleichzeitig wurde die Begründung der „Internationalen Gesellschaft für Sexualforschung" unter dem Vorsitz von Moll bestätigt.

Der äußere Rahmen des Kongresses war sehr eindruckvoll: mehrere hundert Teilnehmer aus den verschiedensten Kulturländern, Eröffnungsfeier im Reichstag mit Begrüßungsreden von Ministern und Gelehrten; sehr herzlicher Verkehr der deutschen und ausländischen Forscher. Als besonders verheißungsvoller Auftakt einer neuen Zeit der „paneuropäischen" Geistigkeit darf gelten, daß auf der Rednertribüne des deutschen Parlaments der französische Physiologe Gley mit warmem Pathos die internationale wissenschaftliche Gemeinsamkeit als ein Werkzeug des Weltfriedens begrüßte.

In wissenschaftlicher Hinsicht war das Kennzeichen des Kongresses: bunte Fülle. 70—80 Vorträge von nicht immer gleichem Niveau, einige von großem Wert und sachlicher Bedeutung, aus den verschiedensten Gebieten. Durch diese Mannigfaltigkeit hat der Kongreß jedenfalls sehr augenfällig gezeigt, daß Geschlechtsleben und Geschlechtsliebe ein Problembereich bilden, das im Theoretischen von der Zoologie und Physiologie hinüberreicht bis zur Psychologie, Soziologie und Völkerkunde, im Praktischen von der Medizin zur Wirtschaft, Erziehung und Bevölkerungspolitik, das aber zugleich auch im Weltanschaulichen verankert ist. Alle diese Themen des Sexualproblems klangen auf dem Kongreß an, bald in vollen Akkorden, bald in leiseren Klängen — in ihrem Ensemble freilich noch reichlich „atonal" wirkend. In dem Sinn eines wirklichen Zusammenhangs der Gesichtspunkte und Methoden und einer Harmonie des Zusammenarbeitens ist also „Die Sexualwissenschaft" noch nicht da, sondern erst — vielleicht — von der Zukunft zu erwarten. Dadurch daß nur selten nach den Vorträgen Zeit zur Aussprache blieb, wurde leider eine etwa mögliche Verständigung zwischen den Vertretern der einzelnen Gebiete noch mehr erschwert.

Vermißt wurde die Beteiligung der Psychoanalyse. Man mag zu ihr noch so kritisch stehen: daß diese Bewegung aus der heutigen Betrachtung von Sexualproblemen nicht mehr wegzudenken ist, läßt sich nicht bestreiten. Ihre würdige Vertretung, eventuell auch ihre würdige Bekämpfung, hätte auf einen solchen Kongreß gehört. Bedauerlich war auch die geringe Beteiligung der pädagogischen Kreise im engeren Sinne, sowohl unter den Vortragenden wie unter den Hörern.

[1] Ich vermeide absichtlich die häßliche Wortbildung „Sexologie" die (ähnlich wie das heute nicht mehr ausrottbare Wort „Soziologie") einen lateinisch-griechischen Zwitter darstellt.

Die folgende Besprechung beschränkt sich nur auf diejenigen dort behandelten Themen, die den Lesern dieser Zeitschrift (und auch dem Berichterstatter selbst) sachlich besonders nahestehen[1].

II. Zur Psychologie.

Die Stellung, welche die Sexualität in der Gesamtheit des menschlichen Lebens einnimmt, kann ganz verschieden aufgefaßt werden. Der Kongreß zeigte hierin ein Pendeln zwischen zwei entgegengesetzten Anschauungen, die ich als „Sexualmonismus" und „Sexualdualismus" bezeichnen möchte (ohne daß diese Ausdrücke auf dem Kongreß selbst gebraucht worden wären). Der „Sexualmonismus" betont die innere Verbundenheit der Sexualität mit der Gesamtlebendigkeit des Individuums, der Sexualdualismus die Notwendigkeit, die Geschlechtssphäre gegen andere Lebens- und Seelensphären abzugrenzen und ihnen gegenüberzustellen. Eine extreme Ausprägung der ersten Richtung ist der Pansexualismus, der in jeder Lebensbekundung des Menschen offene oder versteckte Geschlechtlichkeit sieht — eine Anschauung, wie sie vor allem von der Psychoanalyse vertreten wird. Auf dem Kongreß kam sie zum Ausdruck in einigen Vorträgen, die bestimmte geistige Regungen oder kulturelle Betätigungen des Menschen auf sexuelle Ursachen zurückführen wollten. (Beispiel: Vortrag des Holländers van Bemmelen: „Der Kriegsdrang als sexuelle Erscheinung".) Die Einheit von Geschlechtlichkeit und Lebensfülle kam ferner eindrucksvoll in dem Vortrag des Schweden Bjerre zur Darstellung, in welchem die befreiende und erlösende „mystische" Bedeutung des Geschlechtsaktes geschildert wurde.

In diesen Zusammenhang gehören auch Sätze, die man überraschenderweise in den Vortragsthesen eines Geistlichen findet (des Landpfarrers Eckert über „Sexualität auf dem Lande"): „Die Sexualität der Landjugend ist für diese keine ethische, sondern eine rein natürliche Funktion wie Essen und Trinken. Ihre ungehemmte Betätigung ist deshalb eine Selbstverständlichkeit für die Jugend beiderlei Geschlechts . . ." „Auch die ländliche Sexualität nötigt die Sexualethik und die Praxis aller volkserziehlichen Faktoren zu einer grundsätzlichen Umstellung gegenüber diesem Lebensgebiet, von der man leider noch sehr weit entfernt ist. Die Einwirkung der Schule und Kirche ist gleich Null zu setzen. Sie verlieren also bei einer solchen Umstellung gar nichts."

Den Sexualdualismus vertreten jene Ausführungen, welche den Willen, oder die Gesinnung, oder die Religiosität, oder das ästhetische Verhalten als Gegenspieler gegenüber der Sexualität auftreten lassen, als Faktoren, die ihre selbständige Bedeutung, ja ihre Hegemonie gegenüber dem Geschlechtlichen zu wahren wissen. Wohl werden die engen Beziehungen anerkannt, die bald in gegenseitiger Befruchtung, bald in Spannungen und Konflikten bestehen; aber das ist etwas anderes, als die von der anderen Richtung versuchte Zurückführung aller Triebregungen des Menschen auf mehr oder minder sublimierte Geschlechtlichkeit. So hat z. B. Müller-Freienfels in seinem Vortrag „Sexualwissenschaft und Ästhetik" ausgeführt, daß das ästhetische Erlebnis ebenso

[1] Der Vortrag von Helmuth Bogen (Berlin) über „Erbgang und Beruf" wird hierbei nicht mitbesprochen werden, weil das Thema mit dem eigentlichen Sexualproblem nichts Direktes zu tun hat. Es wird sich hoffentlich die Gelegenheit finden, die sehr interessanten genealogischen und statistischen Untersuchungen Bogens ein anderes Mal in dieser Zeitschrift zu besprechen.

klar von der Sexualität geschieden wie zu ihr in Beziehung gesetzt werden müsse.

Für das ethische und religiöse Gebiet wurde dieser Standpunkt am schroffsten von dem Grazer Professor der katholischen Moraltheologie Ude vertreten, der dem Geschlechtstrieb nur in der unauflöslichen Einehe das Recht der Betätigung zuweist, der ferner die Überwertung des Geschlechtstriebes durch eine energische Willenserziehung mit Hilfe natürlicher Mittel (Meidung aller Reizgelegenheiten, Askese) und übernatürlicher Mittel (Gebet usw.) bekämpfen will. Ude war eine der eindrucksvollsten Erscheinungen des Kongresses, eine Savonarolanatur, die durch das eigene Leben die Strenge der Grundsätze zu bekräftigen scheint.[1]

In einer spezielleren Form begegnete uns der Gegensatz bei dem Thema „Erotik und Sexualität", an dem sich nun die Psychologen lebhafter beteiligten. Bekanntlich ist ja heute keine Wortmünze abgegriffener als „Eros" und „Erotik" — ist Eros dasselbe wie Sexus oder muß man beides scheiden? Albert Moll — hierin Sexualmonist, wie die sonst von ihm schroff bekämpften Psychoanalytiker — vertritt die Einheit von beiden. Seine Ausführungen waren wesentlich polemisch: einerseits gegen Spranger, der im Eros ein spezifisch ästhetisches Verhalten sieht, andererseits gegen die Homosexuellen, welche sich hinter dem sublimen Wort Eros verstecken, wenn sie in Wirklichkeit ihren sexuell gefärbten Trieb meinen. Nun ist es gewiß richtig, daß ein solcher Mißbrauch des Erosbegriffs häufig vorkommt; aber „abusus non tollit usum"; und es ist ebenso unzulässig, den Erosbegriff nur auf die Neigung zu Angehörigen des gleichen Geschlechts zu beschränken, wie all die Unterschiedsmerkmale zu übersehen, die zwischen dem Gefühl der Liebe und den Triebregungen des Sexuellen bestehen.

Hier fand sich nun Moll gegenüber der geschlossenen Front der Fachpsychologen. Man braucht sich nicht mit der gar zu idealisierenden Auffassung des Eros bei Spranger einverstanden zu erklären und kann doch die Ineinssetzung von Liebe und Sexualität ablehnen. Frl. Else Voigtländer betonte das Gesinnungsmoment in der Liebe („Beziehung zwischen Liebe und Sexualität"); Frau Bühler und ich wiesen auf das entwicklungspsychologische Auseinandergehen von beiden hin (siehe unten).

Ein anderer psychologisch bemerkenswerter Gedanke, der sich durch eine Reihe von Vorträgen zog, ist der der Relativität des sexuellen und erotischen Erlebens und Lebens. Man hat nur allzu oft geglaubt, in der uns geläufigen oder selbstverständlichen Form des Verhältnisses der Geschlechter, der Ehe usw. die allgemein menschliche Form zu sehen; ethnologische und kulturgeschichtliche Forschungen zeigen, wie wenig das zutrifft. Dankenswert ist es, daß neuerdings Psychologen diese Fragen ins eigentlich Kulturpsychologische wenden. So berichtete Henning (Danzig) von der „Gruppenehe" (z. B. Ehe von 12 Männern mit 12 Frauen bei sexuellem Kommunismus innerhalb der Gruppe,

[1] Trotz seiner tiefen Frömmigkeit hat Ude einen Konflikt mit seiner kirchlichen Behörde nicht vermeiden können, da er in Österreich eine, weite Volkskreise fortreißende sozialreformerische Tätigkeit und eine Bekämpfung der Korruption, insbesondere in der Politik, entfaltet hat, die den herrschenden Instanzen wenig genehm war; es ist ihm ein politisches Redeverbot auferlegt worden.

aber scharfer Abschließung nach außen), die bei den vorarischen Urbewohnern Europas geherrscht haben soll. Richard Bärwald (Berlin) entwickelte, wie und warum die Rolle von Werben und Wählen zwischen Mann und Weib im Laufe der Kulturentwicklung mehrfach gewechselt habe.

III. Zur Kindes- und Jugendpsychologie im allgemeinen.

Der frühkindlichen Sexualität — dem bekannten Thema der Psychoanalytiker — war meines Wissens kein eigener Vortrag des Kongresses gewidmet. Bemerkenswert war mir aber, daß ein von mir immer gegen die Psychoanalytiker vorgebrachter Gedanke von anderen Seiten bekräftigt wurde: daß nämlich die ausgesprochene Kindessexualität, die jene für allgemein und normal halten, in Wirklichkeit eine pathologische Erscheinung sei. Prof. A. Hübner-Bonn stellte (in seinem Vortrag über „Kriminalität und sexuelle Konstitution") die These auf: „Der Nachweis sexueller Frühreife bedeutet mit 95 % Wahrscheinlichkeit, daß der Untersuchte psychisch abnorm ist." Und Prof. Rudolf Polland-Graz führte aus: „Vorzeitige Entwicklung des Geschlechtstriebes bildet eine bei Psychopathen nicht seltene Erscheinung". Er fand unter den Gewohnheitsverbrechern einer Strafanstalt 75 % Psychopathen, welche geschlechtliche Regungen meist schon im 8.—10. Lebensjahr hatten. Polland bringt dann ein Vererbungsbeispiel: ein schwerer Psychopath mit hypertrophischer Sexualität hat Kinder mit verfrühter Sexualität.

Über die Pubertätszeit wurden zwei psychologische Vorträge gehalten, von Charlotte Bühler und von mir.

Ch. Bühler sprach über „Männliche und weibliche Pubertätsentwicklung" auf Grund vergleichender Analyse von etwa 40 Tagebüchern.

Es ergab sich für die Mädchen eine größere Homogeneität der Entwicklungslinien als beim Knaben; Unterschiede des Intellekts und der sozialen Schichten vermochten diese Gesetzmäßigkeit nicht zu verdunkeln. Nach einer betont intellektuellen Epoche in der Vorpubertät setzt zwischen 11 und 13 eine „negative Phase" ein, die sehr verschieden lang und verschieden deutlich sein kann, aber nie fehlt. Unproduktivität, Absonderung, Unbehagen sind ihre Kennzeichen (Stichwort: „Ich bin so traurig und weiß nicht warum"). Ihr folgt dann die Epoche der „Ergänzungssehnsucht" („Ich sehne mich und weiß nicht wonach"), die sich dann in Schwärmerei und Flirt zu befriedigen sucht (bis zum 16. Jahr). Später machen sich auch die physischen Bedrängnisse der Sexualität geltend; es findet auch wieder Rückkehr zu intellektuellen Interessen statt, die aber stark vom Emotionalen her bestimmt sind. Es fehlt die Ausschließlichkeit des Sachlichen, die sich bei manchen Knaben findet.

Die Knaben sind viel weniger einheitlich. Die Entwicklung geht langsamer, dauert länger, ist durch die nie fehlende Beteiligung objektiver Interessen differenziert. Namentlich von 13—16 überwiegen die sachlichen Einstellungen, erst dann beginnt der stärkere Einschlag des sexuellen und erotischen Momentes.

Den Hauptunterschied findet die Rednerin darin, daß das Mädchen die Pubertätsentwicklung in einem Alter erlebt, in dem es für kulturelle Probleme noch nicht reif ist, während sich beim Knaben die sexuelle Problematik sogleich mit den neuauftauchenden Berufswahl- und Weltanschauungsfragen vesbindet.

Über den Vortrag des Referenten: „Der Ernstspiel-Charakter der Jugenderotik und Sexualität" wurde folgender Auszug auf dem Kongreß verteilt:

I. Die Pubertätszeit ist deswegen so schwer psychologisch zu erfassen, weil in ihr alles Zwischenland ist, ein „Nicht-mehr" und „Noch-nicht". Der Begriff „Ernstspiel"

soll eine typische Verhaltungsweise der Jugendlichen von solchem Übergangscharakter bezeichnen, den schwebenden Zwischenzustand zwischen der Spielhaftigkeit des Kindes und der Ernsthaftigkeit des Erwachsenen. Im Bewußtsein des Jugendlichen wird das Kinderspiel verächtlich abgelehnt; was er treibt und wünscht, ist ihm subjektiv ungeheuer ernst, wird mit fast verdächtiger Unterstreichung wichtig genommen. (Eine Kränzchengründung mit ihren Satzungen und Wahlen erscheint ihm so bedeutsam, wie uns die Reichsgründung.) Aber dieser Ernst ist doch kein ganz echter und voll verantwortlicher. Für die unbewußte Persönlichkeitsentwicklung hat dieses Tun vielmehr eine spielähnliche Bedeutung: es ist ein Vortasten zur künftigen ichgemäßen Lebensform hin, ein Ausproben und Abreagieren verschiedenster Möglichkeiten, ein Umspinnen alles Erlebens mit Phantasie, ja Phantastik.

II. Dies zeigt sich schon darin, daß Erotik und Sexualität, die im Voll-Ernst des Lebens zusammengehören, ja eins sein sollen (Ehe), in der Pubertät getrennt auftreten und in die mannigfachsten Spannungen und Überschneidungen miteinander geraten können. Insbesondere in der Frühpubertät ist das Nebeneinanderbestehen einer ganz unsinnlichen, fast sakralen Schwärmerei aus der Ferne und einer ganz ungeistigen Sexualbetätigung (z. B. Onanie) durchaus nicht selten.

III. Das erotische Ernstspiel kann alle Stufen scheinbarer Ernsthaftigkeit vom bewußt spielerischen Flirten und Kokettieren bis zum völligen Aufgehen in einer Schwärmerei oder Leidenschaft führen. Aber auch das letztere bleibt doch normalerweise Ernst-„spiel"; der Unbedingtheits- und Ewigkeitsakzent verfliegt nach kurzer Zeit oder geht auf einen anderen Schwarmgegenstand über. Gerade diese Spielraumbreite der Liebesobjekte und Liebesformen ist kennzeichnend für das „Vortasten"; die jugendliche Erotik stellt eine unbewußte Liebesschule dar.

IV. Das sexuelle Ernstspiel wurde durch zwei Kennzeichen charakterisiert.

a) Die Scheu vor dem letzten Schritt; der Reizhunger, der sich nicht sättigen, sondern immer neu in Erregung halten will und sich daher wahllos auf Surrogate: Anblick von Nuditäten, Zoten usw. stürzt; auch die theoretischen, oft leidenschaftlichen Debatten über Nacktkultur, neue Geschlechtsmoral usw. dienen als solche behelfsmäßigen Zwischenschaltungen.

b) Die lüsterne Phantasie, die an sich harmlose Vorkommnisse sexualisiert oder gar ein halluzinatorisches Seelenbinnenleben entwickelt, in dem sexuelle Situationen als Eigenerlebnisse ausgemalt werden. Wie so oft im Spiel, werden auch hier zuweilen die Grenzen von Schein und Sein völlig verwischt, nicht etwa nur bei hysterischen Individuen. (Hinweis auf forensische Konsequenzen.)

Der Endgültigkeitswahn des Jugendlichen führt dazu, daß er irgendeine Durchgangsphase auf seinen sexuellen Entdeckungsreisen als feste Lebensform ansieht. (Beispiel: die Meinung zum „typus inversus" zu gehören, weil man die — an sich fast gesetzmäßige Phase — der Neigung zu gleichgeschlechtlichen Individuen durchmacht.)

V. Der Ausdruck „Ernstspiel" darf aber nicht dazu führen, alles Tun des Pubertierenden zu leicht zu nehmen; es ist ja eben nicht „nur Spiel"; kann in verschiedensten Annäherungsgraden zum Voll-Ernst stehen, ja auch katastrophenhaft in Voll-Ernst umschlagen (Jugendselbstmorde!). Häufig kann auch eine (normale) Durchgangsphase zum (abnormen) Typus erstarren, wodurch der Fortschritt zur Vollentwicklung abgeschnitten wird („Puberilismus").

IV. Zur Sexualpädagogik.

Diesem Thema war ein Nachmittag mit Aussprache gewidmet; es ist aber keine bemerkenswerte Ausbeute zu berichten. Höchstens daß von der sexuellen Aufklärung, die abseits von der sonstigen Erziehungstätigkeit nur bestimmte Kenntnisse auf intellektuellem Wege übermittle, deutlich abgerückt wurde. Dies tat sowohl der Berliner Mediziner Finkenrath (der die geringe Wirksamkeit bloßen Wissens durch den Hinweis darauf darzutun suchte, daß gerade „die intellektuellen Schichten und die Mediziner insbesondere die höchste Ziffer von Geschlechtskrankheiten aufweisen"), wie der Innsbrucker Arzt und Pädagoge

J. Dück. Beide verlangten, daß die Rücksichtnahme auf die sexuellen Fragen vor allem eingeordnet werden solle in die Erziehung des Willens und der Gemeinschaftsgesinnung; Dück forderte ferner die Begründung von wissenschaftlichen Instituten für Sexualpädagogik, in welchen Forschungen angestellt werden sollen und die Einführung der Erzieher, Eltern, Sozialpolitiker in die Gesamtheit der Probleme zu erfolgen habe. In der Aussprache wurde auf die Gefahren hingewiesen, daß solche Institute leicht unter den Einfluß pansexualistischer Anschauungen kommen und mit ihrer Autorität Maßnahmen decken könnten, die der Jugend schädlich seien. In diesem Zusammenhang wurde auch noch einmal von mir kurz das Bedenken unterstrichen, das gegen eine „Entharmlosung" der Kinder durch eine psychoanalytisch eingestellte Pädagogik zu erheben sei.

V. Über jugendliche Zeugen in Sittlichkeitsprozessen.

Für das wichtige Thema waren drei Redner vorgesehen. Der Psychologe (Referent) hatte den Hauptvortrag übernommen; Korreferenten waren ein Mediziner (Moll) und ein Jurist (Hellwig). Leider ließ sich die Allseitigkeit der Behandlung, die damit beabsichtigt war, doch nicht erreichen. Zunächst war die Zeit für den einzelnen Redner viel zu kurz (sodaß ich selbst z. B. kein einziges Beispiel aus meiner Sachverständigentätigkeit erwähnen konnte); sodann fiel die gerade hier besonders notwendige Aussprache aus; endlich hat der eine Redner (Moll) seinen Vortrag wesentlich auf Polemik eingestellt, die keine positive Ausbeute brachte. Diesmal galten seine Angriffe meinem Buch über „Jugendliche Zeugen in Sittlichkeitsprozessen"; er glaubte die deutschen Richter gegen Bemängelungen (die ich in der von Moll behaupteten Allgemeinheit nie ausgesprochen habe) in Schutz nehmen zu müssen, und unterstrich die höhere Leistungsfähigkeit des medizinischen, insbesondere psychiatrischen Sachverständigen auch für Probleme rein psychologischer Natur.

In viel ruhigerer Weise vertrat der Potsdamer Landsgerichtsdirektor Hellwig den Standpunkt des besonnenen richterlichen Praktikers. Er wurde dem Anteil der Psychologie in der Durchleuchtung dieses Gebiets viel mehr gerecht als Moll, legte aber naturgemäß den Hauptwert darauf, daß eine vertiefte psychologische Schulung der Juristen selbst anzustreben sei, damit sie immer mehr dem schwierigen Komplex von Aufgaben, die die Beurteilung und Behandlung der jugendlichen Zeugen mit sich bringen, gerecht werden können.

Über meinen eigenen Vortrag „Psychologische Begutachtung jugendlicher Zeugen in Sexualprozessen" wurde folgender Auszug ausgegeben:

Die Psychologie des Zeugen ist gegenüber der Psychologie des Angeklagten und Verbrechers noch sehr im Rückstand, verlangt aber jetzt verstärkte Beachtung. Am dringlichsten ist ihre Mitwirkung dort, wo es sich um kindliche und jugendliche Zeugen handelt, und wo der Gegenstand der Beschuldigung ein Sittlichkeitsattentat ist. Hier sind vier Aufgaben miteinander zu verbinden: Bestrafung der Schuldigen und Schutz der Unschuldigen gegenüber den gerade auf diesem Gebiet so häufigen Falschbeschuldigungen; Wahrheitsfindung durch richtige Verwertung und Behandlung der Zeugenaussagen und Schutz der Jugend vor den Gefahren, die von der Rücksichtslosigkeit und Häufigkeit der Vernehmung drohen.

Diese Aufgaben zu erfüllen, ist der Jurist allein nicht immer in der Lage, namentlich da er bei dem gegenwärtigen Stand der juristischen Ausbildung durchschnittlich nicht die hinreichenden psychologischen Kenntnisse und Einstellungen hat. Es genügt

aber auch nicht, den medizinischen Sachverständigen heranzuziehen, weil es sich bei der großen Mehrzahl der jugendlichen Zeugen gar nicht um Pathologisches handelt: auch innerhalb der Grenze der Normalität unterliegt die Aussage des Kindes und des Jugendlichen den mannigfachsten, wenig bekannten und schwer durchschaubaren Einflüssen. Darum ist der Psychologe als Sachverständiger nötig, und zwar sowohl als Begutachter wie als aktiver Mitwirkender am Verfahren selbst.

I. Als Begutachter hat er die Aussagen der Jugendlichen unter folgenden Gesichtspunkten zu analysieren und zu würdigen:

a) Aussagepsychologisch: Leistungen und Täuschungen der Wahrnehmung und der Erinnerung, der Aufmerksamkeit oder Unaufmerksamkeit, der Affektbeteiligung oder Gleichgültigkeit, der Suggestibilität des Zeugen und der Suggestivität anderer Menschen und Umstände (z. B.: suggestive Frageweise von Polizeibeamten, Eltern usw.).

b) Sexualpsychologisch: Verständnis des Kindes für die angeblich vorgekommenen Delikte, erotische und sexuelle Phantastik, Einfluß von Liebe und Haß, Eifersucht, Lüsternheit usw. auf die Aussage; nachträgliche Erotisierung harmloser Erlebnisse.

c) Kollektivpsychologisch: Wirkung von Gerüchten, Milieueinflüsse, Stellung der Umgebung zur Person des Angeklagten usw.

Hierbei wird der Sachverständige sein Gutachten auf direkte Beobachtung der Zeugen, auf Milieustudien, auf Rekonstruktion der Geschichte der Aussage, auf Heranziehung von Beispielen aus der experimentellen Psychologie und der forensischen Praxis stützen. Die unmittelbare Anwendung von psychologischen Experimenten im Gerichtssal, sogenannte „Zeugenprüfungen", werden nur eine ganz geringe und gelegentliche Rolle spielen; wohl aber können experimentelle Feststellungen außerhalb des Gerichtssaals, die der in Rede stehenden Situation ähneln, hier und da zu Veranschaulichungszwecken wertvoll sein.

II. Als Mitwirker kommt der psychologische Sachverständige in Betracht.

a) im Vorverfahren: Von den ersten Vernehmungen der Kinder und Jugendlichen hängt fast immer auch der Wortlaut ihrer späteren Aussagen ab. Darum kann hier durch unpädagogische und unpsychologische Befragung (z. B. durch Polizisten) alles verdorben, durch einen feinfühlenden Kenner der Kindesseele alles gewonnen werden. Zugleich wird dadurch auch die — dem Kinde so schädliche — Häufung der Vernehmungen überflüssig, in vielen Fällen wird das Gutachten des Sachverständigen über seine Vernehmung als vollwertiger Ersatz des späteren Verhörs des Zeugen selbst gelten können (auch in der Hauptverhandlung). Oft wird auch das Gutachten des Sachverständigen zur Folge haben, daß es gar nicht erst zur Erhebung einer Anklage kommt.

(Diese Mitarbeit des pädagogischen Psychologen am Vorverfahren ist bisher nur in Leipzig organisiert.)

b) In der Hauptverhandlung: Meist wird der Psychologe erst zur Hauptverhandlung geladen werden. Aber auch hier kann er noch aktiv eingreifen, indem er bestimmte psychologisch wichtige Fragen formuliert, die Vernehmung von Polizisten, Lehrern usw. verlangt, die durch die Situation verschüchterten jungen Zeugen in kindgemäßer Weise befragt usw.

c) Zuweilen wird der Sachverständige rein aus den Akten die Psychologie des Falles konstruieren müssen, so bei Fragen bei einzulegender Berufung, beim Wiederaufnahmeverfahren usw.

Es darf zum Schluß dieses Abschnittes darauf hingewiesen werden, wie sehr der Gang der Ereignisse meine obigen Aufstellungen rechtfertigt. Seitdem durch mein Buch die Forderung des psychologischen Sachverständigen auch weiteren Kreisen der juristischen Instanzen bekannt geworden ist, entwickelt sich eine unerwartet starke Inanspruchnahme psychologischer Sachverständiger durch Richter und Staatsanwälte. Als Beispiel diene, daß ich selbst kürzlich binnen einer Woche dreimal vielstündigen Verhandlungen beizuwohnen hatte, nachdem ich noch zwei weitere Fälle an einen meiner Mitarbeiter abge-

geben hatte. Erfreulich ist hierbei, daß in der Mehrzahl der Fälle das psychologische Gutachten bei der Urteilsfällung zugestandermaßen stark mitwirkte. (Freilich, auch der entgegengesetzte Fall kam vor, daß der vom Verteidiger geladene psychologische Sachverständige vom Gericht nicht gehört wurde, weil die Richter sich bezüglich der Beurteilung der jugendlichen Zeugen selbst für sachverständig hielten.)

Wenn, wie ich hoffe und zu erwarten ist, das Bedürfnis nach psychologisch-pädagogischen Sachverständigen weiter in gleichem Tempo wachsen sollte, so wird baldigst für die Schaffung von Spezialisten für dieses neue Gebiet der angewandten Psychologie durch Sonderkurse gesorgt werden müssen. Denn zur Zeit ist die Zahl der hierfür geeigneten Persönlichkeiten in Deutschland noch recht klein.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Vom „Verstanden-werden".

Ein Beitrag zur Pubertätspsychologie.

Wenn hier vom Verstehen die Rede sein soll, dann nicht vom Verstehen in jenem herkömmlichen, psychologischen Sinne als dem Erfassen der Bedeutung, oder des Sinnes einer Handlung, eines Wortes, Satzes, Satzzusammenhanges usw. Vielmehr ist gemeint das Verstehen in einem ganz besonderen Sinne, in dem Sinne etwa, in dem der Pubertätsjugendliche das Wort gebraucht, wenn er sagt: „Man versteht mich nicht!" Man kennt ja diesen resignierten Ausruf des jugendlichen „verkannten Genies", dessen triebhaftes Sehnen dahin geht, verstanden zu werden. Man kennt ebenso den glücklichen Jüngling, der — wenn man seine Frühlingsverse lobt — vor Seligkeit strahlt, da man ihn ja „versteht". Man kennt den „überglücklichen" Backfisch, der nur von „ihm" verstanden wird usw.

Es ist offenbar, daß hier die Dinge beim Verstehen etwas anders liegen, als beim gewöhnlichen „Verstehen". Denn wollte man in all diesen Fällen den Begriff so deuten, daß es sich auch hier lediglich um ein „Erfassen" von Bedeutungen einer Handlung, eines Satzes, überhaupt eines Ausdruckes, handele, so würde man sicherlich dem speziellen Sinne, wie er dem Ausdrucke des Jugendlichen zugrunde liegt, nicht eigentlich nahekommen.

Sehen wir zu, wie es sich mit dem Vorgang des Verstehens im herkömmlichen, psychologischen Sinne genauer verhält und suchen wir dann etwaige Unterschiede zwischen diesem Verstehen und dem, das der Jugendliche meint, festzustellen. Die Betrachtung selbst hat mehr als rein psychologisches Interesse!

Verstehen heißt also, Bedeutungszusammenhänge richtig erfassen, oder, wie Spranger sagt, geistige Zusammenhänge als sinnvoll auffassen. Es handelt sich also um einen Erkenntnisvorgang, bei dem es darauf ankommt. nicht nur zu erkennen, was ein Ding ist, sondern auch, warum es so ist. Dieser Vorgang setzt also zweierlei voraus: ein verstehendes Subjekt und ein zu verstehendes Objekt. Es ist nun wesentlich, daß dieses Objekt eben Objekt im eigentlichen Sinne des Wortes ist: ein etwas vom verstehenden Subjekt vollkommen unab-

hängig Bestehendes, für dessen Wesen und Struktur es nichts ausmacht, ob es verstanden wird oder nicht, ja nicht einmal, ob es „falsch" verstanden wird. Sein Sinn, seine Bedeutungszusammenhänge sind apriorischer Natur, und für das verstehende Subjekt ist eben dieser Sinn in kategorischer Gesetzmäßigkeit „rein objektiv" gegeben.

Sehen wir uns nun jenen speziellen Begriff des Verstehens an, den der Jugendliche (natürlich unbewußt) in den erwähnten Ausdrücken gebraucht, so drängt sich ein wichtiger Unterschied auf. Wir können davon absehen, daß übrigens auch schon in der „Objektivität" des Gegenstandes des Verstehens sich Unterschiede zeigen: die jugendliche Psyche (die ist es ja, die verstanden werden will) ist ja doch kein „Objekt" wie sonst ein Gegenstand des Verstehens, den man — wegen seiner zeitlosen, kategorialen Sinn-Struktur — beliebig oft mit dem gleichen Ergebnis verstehen kann. Das stünde im Gegensatz zu der einfachen Tatsache der Entwicklung der jugendlichen Psyche; denn mit der Auseinanderfolge der psychischen Veränderungen in der Entwicklung muß sich notgedrungen auch der „Sinn" eben jener jeweils entwickelten, neuen Zustände und Tatsachen verändern! Aber man könnte dann doch immerhin die Entwicklung selbst als Ganzes betrachten und dann zweifellos einen einheitlichen, einzigen Sinn dieser ganzen Entwicklung konstatieren. (Dieser Sinn — der der ganzen, abgeschlossenen Entwicklung — ist es jedoch nicht, der bei unserm Worte „Verstehen" in Frage kommt!). — Aber, wie gesagt, wollen wir von dieser — immerhin möglichen — Unterscheidung absehen. Viel wichtiger ist für uns ein anderer Unterschied.

Wir zeigten oben, daß beim Verstehen im gewöhnlichen Sinne, dem Verstehen eines irgendwie gearteten Sachverhaltes, der Vorgang des Verstehens selbst ohne Belang ist für die apriorische, kategoriale Struktur des Objektes. Das Objekt behält vielmehr seine gesetzmäßige Struktur des Sinnes, gleichwohl ob es verstanden wird oder nicht, oder ob es „falsch" verstanden wird. Im letzteren Falle, beim „Falsch-Verstehen", würden sich entsprechende Konsequenzen nur beim verstehenden Subjekt ergeben, die zeitlose „Wahrheit" (wenn man so sagen darf) der Sinnstruktur des Objektes wird nicht davon berührt.

Aber ganz anders ist es beim „Verstehen" des Jugendlichen in dessen spezifischem Sinne. Wir sagen „in dessen spezifischem Sinne!", denn es ist ja klar, daß die jugendliche Psyche auch ganz und gar „reines Objekt" des Verstehens im gewöhnlichen Sinne sein kann, daß also auf eben diesen Vorgang des Verstehens alle jene oben gezeigten Merkmale durchaus passen. Aber — und das gilt es wohl zu beachten — es ist eben gar nicht dieses wissenschaftliche Verstehen, das der Jugendliche meint, wenn er sagt: „er versteht mich nicht"! Dies leuchtet sofort ein, wenn wir bedenken, wie das „Nichtverstehen" oder „Falschverstehen" sehr wohl für das Objekt des Verstehens, also unseren Jugendlichen, bedeutungsvoll sein kann und auch meist ist. Das wissen alle, die den Pubertätsjugendlichen kennen. Das Verstehen im Sinne jener jugendlichen Ausdrücke tritt erst dann ein, und erfüllt erst dann den spezifischen Vollsinn seines Wortes, wenn beim Objekte des Verstehens, beim Jugendlichen, eine gewisse Rückbeziehung zum verstehenden Subjekte eintritt, eine Rückbeziehung, die dem Jugendlichen selbst so bewußt wird: „ich werde verstanden".

Wir sehen: da kann es sich nicht mehr um die kategoriale, apriorische Sinnstruktur der Jugendpsyche handeln; da handelt es sich vielmehr um etwas anderes, das verstanden werden soll: nämlich um jenen Sinn, wie er in der Vorstellung des Jugendlichen vorhanden ist, und der natürlich vom eigentlichen, apriorischen Sinn durchaus verschieden ist und auch nicht anders sein kann.

Freilich, im Grunde handelt es sich bei unserem, spezielleren Verstehen im Sinne des Jugendlichen um einen sozusagen „willkürlichen" Sprachgebrauch, indem eigenmächtig die Bedeutung des psychologischen Terminus „Verstehen" variiert wird. Aber es ist nun einmal hier wie überall so, daß man die Dinge nehmen muß, „wie sie sind", und so ergab sich auch für unseren Fall die Notwendigkeit einer eingehenderen Betrachtung. Und eins ist sicher: In unzähligen Fällen, wo der Jugendliche in quälender Selbstreflexion darüber nachgrübelt, weshalb „man ihn nicht versteht", liegt der Grund beim Verstehenden, der zwar den Jungen „versteht" im gewöhnlichen, psychologischen Sinne, der ihn aber nicht in dessen eigenem Sinne „versteht". So ist es ein betrübendes Kapitel in der Pädagogik, daß man den Pubertätsjugendlichen zwar (psychologisch) „versteht", daß aber der Jugendliche noch lange nicht damit auch schon „verstanden wird" (von ihm aus gesehen). — Es hat dies spezielle „Verstehen" durchaus nichts mit dem — übrigens meist recht vage verwandten — Begriff des „intuitiven Verstehens" zu tun; vielmehr ist dieses „intuitive" Verstehen nichts als eine abgewandelte, (vielleicht die höchste) Form jenes rationalen Erkenntnisvorganges, den das Wort „Verstehen" im herkömmlichen, psychologischen Sinne einschließt, und der also durchaus nicht mit jenen Ausdrücken des Jugendlichen gemeint ist. Wohl aber können wir behaupten, daß es lange nicht jedem Erzieher gelingt, den Pubertätsjugendlichen so zu verstehen, wie es das Wort „Verstehen" eben bei jenem Jugendlichen meint: das Verstehen als „Erfassung der Bedeutungszusammenhänge, des Sinnes", ist nicht schwer; wohl aber das So-Verstehen, daß der Jugendliche „verstanden wird!"

Münster i. W. Willy Classen.

*

Erhebungen über die Wirkung der Märchenerzählung auf Kinder.

Zwecks Sammlung eines umfänglichen Tatsachenmaterials, das der Untersuchung der Frage, wie Märchen auf Kinder wirken, als Grundlage dienen soll, wird von Erwin Müller-Feilitzsch (Marktredwitz) der folgende Fragebogen mit der Bitte um Ausfüllung vorgelegt:

1. Haben Sie an sich in der Jugend oder sonst an Kindern objektiv beobachtet, daß die Märchenerzählung oder -lektüre für die Entwicklung der Phantasie schädlich war? Wenn ja, inwiefern? (Immer möglichst Alter angeben!)

2. Haben Sie beobachtet, daß unter den Unmöglichkeiten, die das Märchen schildert, der Wirklichkeitssinn, die Wahrheitsliebe, das Vertrauen in die Wahrhaftigkeit der Erzähler gelitten hätte? Wenn ja, begründen!

3. Haben Sie sonstige Schäden nach der ethischen Seite (Nachahmung von Untugenden wie z. B. der Eitelkeit, Prahlsucht usw.) als Folge der Märchenerzählung beobachtet?

4. Haben Sie nachteiligen Einfluß auf die religiöse Entwicklung in irgendeiner Form beobachtet: z. B. nur das Auftauchen des Gedankens, daß die Erzählung

der Bibel und die religiösen Vorstellungen von Gott, Christus, Engeln, Heiligen ähnlich dem Inhalt und den Personen des Märchens zu betrachten wären?

5. Haben Sie an sich oder sonst an Kindern nervöse Störungen (oder auch nur Furchtzustände, nächtliches Aufschrecken, Alpdrücken) als Folge der Märchen beobachtet?

6. Wie würden Sie eventuell beobachtete Schädigungen oder unangenehme Begleiterscheinungen am liebsten beseitigt wissen? Gänzlicher Verzicht auf Märchen?

7. Haben Sie objektive, eindeutige und überzeugende gegenteilige Beobachtungen über den Wert oder die Unschädlichkeit der Märchenerzählungen gemacht?

8. Haben Sie sachliche Beobachtungen über den Wert der Märchen gemacht: für die Sprachgewandtheit und Ausdrucksfähigkeit, für die innere Sammlung, für die sittliche Entwicklung und das praktische Verhalten der Kinder?

9. Haben Sie beobachtet, daß Ihnen oder sonst Kindern irgendeine Märchengestalt ein „Ideal" abgab, das nachgeahmt wurde? Es sind hier auch „Ideale" zu nennen, die man natürlich heute im reifen Alter als naiv belächelt.

10. Welche Märchengestalt hat auf Sie den tiefsten Eindruck in der Jugend gemacht?

11. Besondere Beobachtungen beim Märchenerzählen.

*

Akademische Lehrerbildung in Hamburg.

Das Gesetz über die Ausbildung der Volksschullehrer wurde am 15. Dezember 1926 von der Hamburger Bürgerschaft mit großer Mehrheit (109:23) (von den Kommunisten bis zu den Völkischen gegen die Deutschnationalen) angenommen. Es hat folgenden Wortlaut:

1. Die an öffentlichen Volksschulen hauptamtlich anzustellenden Lehrer und Lehrerinnen müssen vor ihrer Ausbildung für das Lehramt die Hochschulreife nachgewiesen haben.

2. Die Berufsausbildung wird erworben durch ein mindestens dreijähriges Hochschulstudium, in das die zum Eintritt in den Beruf erforderliche praktisch-pädagogische Schulung einzugliedern ist. Die Ausbildung schließt mit einer Prüfung ab, die sich auf die Erziehungswissenschaft und deren Hilfswissenschaften sowie auf ein wahlfreies Arbeitsgebiet wissenschaftlicher oder künstlerisch-technischer Art erstreckt; außerdem ist die zur Übernahme eines Lehramtes notwendige praktisch-pädagogische Befähigung und Schulung nachzuweisen. Das Nähere bestimmt die Prüfungsordnung. Das Bestehen der Prüfung befähigt zur Einstellung in den Volksschuldienst als Hilfslehrer. Die Fähigkeit zur festen Anstellung im Volksschuldienst wird nach Ablegung einer weiteren Prüfung zuerkannt. Die Prüfungsordnung erläßt die Oberschulbehörde.

3. Die für die Ausbildung notwendigen Einrichtungen werden, soweit sie in der Universität nicht vorhanden sind, ihr zur Verfügung gestellt.

4. Dieses Gesetz tritt am 1. April 1927 in Kraft. Mit dem gleichen Zeitpunkt werden alle entgegenstehenden gesetzlichen Bestimmungen und Verordnungen, insbesondere die Paragraphen 59 bis 68 des Gesetzes, betreffend das Unterrichtswesen, vom 11. November 1870, aufgehoben. Übergangsbestimmungen und sonst noch erforderliche Vorschriften erläßt der Senat.

Damit ist die Universitätsausbildung der Volksschullehrer festgelegt. Die künftigen Volksschullehrer studieren wie jeder andere Student an der Universität. Die praktisch-pädagogische Schulung ist der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung eingegliedert und wird vom Seminar für Erziehungswissenschaft an der Hamburgischen Universität geleitet. Das Gesetz legt fest, was in Hamburg seit vier Semestern tatsächlich besteht (vgl. darüber G. Deuchler: Die neue Lehrerbildung, Braunschweig 1926. H. Th. Becker: Soziologische Probleme der neuen Lehrerbildung. Hamburger Lehrerzeitung 1926 Nr 40/41). Noch nicht geregelt ist durch dieses Gesetz die Einstufung der so ausgebildeten Lehrer; die Oberschulbehörde hält eine Einstufung in die Gruppen IX und X für angemessen, und diese dürfte auch die größte Wahrscheinlichkeit der Verwirklichung haben.

*

Mütterlichkeit und weibliches Schöpfertum in „individual-psychologischer" Auffassung.

Eine kritische Besprechung.

Vorbemerkung der Schriftleitung. Die von Alfred Adler gegründete Schule der „Individualpsychologie", die neuerdings auch auf die Pädagogik steigenden Einfluß gewinnt, gibt ihrer Lehre durch zwei Sammel-Veröffentlichungen (im Verlag Bergmann, München) größere Verbreitung. Die eine ist das „Handbuch der Individualpsychologie", herausgegeben von Erwin Wexberg, von dem Band I/II 1926 erschien. Die andere ist die Schriftenreihe „Individuum und Gemeinschaft, Schriften d. Intern. Ges. f. Individualpsychologie", hrsg. von Adler, Seif und Kaus; bisher 7 Hefte. Wir behalten uns vor, auf den kindespsychologischen und pädagogischen Inhalt dieser Veröffentlichungen zurückzukommen; die obige Besprechung erstreckt sich zunächst auf zwei frauenpsychologische Themen, die von Ada Beil in den Heften 1 und 5/6 der Schriftenreihe behandelt werden.

Das Haupt der individualpsychologischen Schule selbst gibt der Schriftenreihe ein Geleitwort auf den Weg, das dem einer Einführung Bedürftigen klar vor Augen stellt, worin Adler das Wesentliche seiner Lehre erblickt. Die Anerkennung der unantastbaren Einheit des Individuums hat der Schule ihren Namen gegeben. Die Aufgabe, die zu lösen der Meister ihr zuweist, besteht darin, den Menschen sozial einzuordnen und sein Verbundensein mit dem Weltganzen zu untersuchen. Dazu genügt es nicht, Kausalreihen zu enthüllen, — der Blick muß sich vor allem auf die teleologischen Impulse der menschlichen Seele richten.

Diese Gedanken bilden das Fundament jeder einzelnen Schrift. Es kann nicht in engem Rahmen untersucht werden, inwieweit die Glaubenssätze der Adlerschen Schule Geltung beanspruchen dürfen, insbesondere, ob sie sich wirklich so grundsätzlich und scharf von der Freud'schen Richtung durch die Erfassung der lebendigen Einheit unterscheidet, ob sie nicht vielleicht anstelle der Triebbündeltheorie etwas gefunden hat, was nicht, wie die Vertreter behaupten, ein Gesetz, sondern letzten Endes doch wieder nur eine Art Dogma ist. Wir sind nicht restlos davon überzeugt, daß die Lehre von der Entmutigung, den Minderwertigkeitsgefühlen, dem Geltungstrieb und Machtstreben der Vielfältigkeit der seelischen Dynamik gerecht werden kann. Ebenso ist Adlers Behauptung anfechtbar, daß es das Verdienst der Individualpsychologie schlechthin ist, Men-

schenkenntnis und Charakterologie auf wissenschaftliche Grundlagen gestellt zu haben, wie sich auch inbezug auf Prophylaxe und Therapie psychotischer Erscheinungen die Verdienste Adlers gegen diejenigen Freuds bescheidener abgrenzen ließen als die Anhänger dies tun. In diesem Rahmen kann es sich nur darum handeln, die grundsätzlichen Bedenken so weit herauszuheben, als zur Würdigung der einzelnen Schrift notwendig ist.

Da erheben sich zunächst Zweifel daran, ob der soziale Faktor als höchstes Kriterium für seelische Gesundheit und Vollmenschentum, zugleich als der Schlüssel für die Hervorbringung großer Leistungen, annehmbar ist. Da ist z. B. (in Band 5/6, S. 75) von künstlerischer Betätigung die Rede als von einer Entfaltung der Kräfte des Gemeinschaftsgefühls in bestimmter Richtung, und diese Auffassung zieht sich wie ein roter Faden durch die Abhandlung vom Schöpfertum der Frau. Ist das Wesentliche an der künstlerischen Leistung aber nicht vielmehr eine Beziehung der individuellen Seele zum Überpersönlichen, und ist die Erhebung, die Mitwelt und Nachwelt durch sie empfangen kann, — aber nicht immer empfangen muß, — nicht sekundär, eine Ausstrahlung, nicht aber der Lichtkern selbst, gewissermaßen ein seelisches Nebenprodukt, aber nicht Wesen der künstlerischen Leistung? Unbestreitbar führt jede tiefenpsychologische Betrachtungsweise soziologischer und künstlerischer Probleme, gleichviel ob sie an Adler, Freud oder Jung orientiert ist, sehr viel weiter in innere Zusammenhänge hinein als die ältere psychologische Forschung, die nur an der Analyse der oberbewußten Vorgänge interessiert ist, aber auch die Individualpsychologie bleibt noch in einem Vorhof stehen. Sie bietet des Positiven so viel, daß es nicht nötig wäre, grade darauf hinzuweisen, wenn sie nicht selbst mit dem Anspruch auf uneingeschränkte Geltung auftreten würde. Gewiß werden unübersehbar viele, noch gebundene Kräfte zu fruchtbarer Leistung frei, wenn sich das Ich nach Überwindung seiner Machtkomplexe zu allgemeiner Menschenliebe bekehrt, aber das Verhältnis zu den Mitmenschen kann nicht das einzige sein, das über Wert und Unwert entscheidet. Der Einwand einer unzulässigen Vereinfachung und eines, wenn auch viel Wahrheit umfassenden, Dogmas, fällt nicht so sehr den Autoren zur Last, die ein soziologisches oder künstlerisches Problem unter streng individualpsychologischen Gesichtspunkten behandeln, als der Lehrmeinung der Individualpsychologie ganz allgemein. Trotz dieser Einschränkungen sind die Abhandlungen sehr lohnend zu lesen. Allein die Betonung des Ich als einer auf ein Ziel gerichteten Tendenz, der unermüdliche Hinweis auf den — schon der Freud'schen Lehre wesentlichen — Gesichtspunkt der Finalität, seine betonte Anwendung auch auf den Gesunden, führt aus der Enge der bloßen Kausalitätsforschung hinaus, die die ältere Psychologie ganz beherrschte. Dieses große Verdienst der Adlerschen Schule ist es auch, das den bisher erschienenen Heften der individualpsychologischen Schriftenreihe ihre Bedeutung gibt. Im folgenden soll dies an dem ersten Band und dem einen Doppelband bildenden Heft 5/6 gezeigt werden. Diese Hefte stehen in innerem Zusammenhang nicht nur deshalb, weil sie aus derselben Feder stammen, sondern vor allem weil sie einen soziologischen Erscheinungskomplex behandeln: die Stellung der Frau in der Gesellschaft.

Ada Beil, Inhalt und Wandel der Idee der Mütterlichkeit. 57 S. (M. 2.70.)

Die Verfasserin sucht zu erklären, warum ein Zusammenhang zwischen Mutterschaft und Mütterlichkeit nicht ohne weiteres gegeben ist, wie bekanntlich eine gedankenarme oder tendenziöse Meinung anzunehmen pflegt. Alles Handeln und Verhalten hängt von der persönlichen, meist unbewußten, Leitlinie ab, die innerhalb eines größeren Rahmens frei gewählt werden kann. Nicht die Anlagen entscheiden, noch die äußere Gestaltung der Lebensverhältnisse, sondern was der Einzelne daraus macht, geführt oder verführt von seinem Persönlichkeitsideal. Demnach kann Mütterlichkeit sich nicht einfach aus der Tatsache der Mutterschaft ergeben, sondern sie muß das Ergebnis einer bestimmten inneren Einstellung zum Leben sein. Sie ist ihrer Natur nach zu deuten als eine Teilform des Gemeinschaftsgefühls, und zwar als diejenige, die auf „die liebende Verantwortung für das Gedeihen des Lebens schlechthin, — nicht nur des eigenen Kindes“ gerichtet ist. So ist sie zwar eine gewisse Widerspiegelung, jedoch keineswegs eine eindeutige, der Mutterschaft oder der physischen Bereitschaft dafür. Da die Gefühlswelt final bestimmt wird, hat man diejenigen Gefühle, die man (unbewußt) haben will, d. s. solche, die man zur Sicherung seines Lebensplanes braucht. Der Lebensplan selbst ist Ausdruck der Wechselwirkung von Kausalität und Finalität. So fällt die Annahme der Mütterlichkeit als ein einheitlicher Begriff, der die Eigenart der Frau ausmacht, in sich zusammen. Ein interessantes Streiflicht fällt von hier aus u. a. auf die Persönlichkeit der Kaiserin Friedrich, wie sie von Helene Lange einerseits, von Emil Ludwig andererseits, geschildert wird: die scheinbaren Widersprüche in ihrem Charakter finden ihre Erklärung darin, daß die Tendenz zur Mütterlichkeit unter dem Druck der individuellen Leitlinie bei dieser Frau ins Gegenteil, in Lieblosigkeit, umschlagen mußte.

Der mütterlichen Frau entspricht der gütige Mann. Beide sind Gemeinschaftsmenschen. Der Gegensatz ist der Mann und die Frau, die auf Kosten anderer nach Machtentfaltung streben. Die Furcht, in irgendeiner Situation zu unterliegen, die Gier, immer „oben zu sein“, kann in scheinbar fern liegenden Formen auftreten, z. B. geradezu unter dem Deckmantel der Gemeinnützigkeit bzw. der Mütterlichkeit. Sie ist für viele Frauen eine Waffe im seelischen Selbstbehauptungskampf geworden. In diesem Fall ist sie eine Unkraft und nicht eine Kraft. Sie ist nicht nur für viele einzelne eine Notwendigkeit zur Sicherung des individuellen Lebensplanes, ihre Überzüchtung, beruhend auf Überschätzung, war vor allem jahrtausendelang auch ein notwendiger Trick der Gesellschaft zur Erhaltung ihres Bestandes. Ada Beil kommt zu dem Ergebnis, daß die Mütterlichkeit der Frau eine der „Semifiktionen“ ist (nach einer Wortprägung Vaihingers), deren Aufrechterhaltung als Realitäten im Verlauf der Menschheitsgeschichte zur Sicherung des Lebens auf Grund der jeweiligen Zeitverhältnisse gebraucht wird; hört die Sicherung auf, zweckmäßig zu sein, so wird sie aufgegeben. „Nicht die Andersartigkeit der Frau ist es, die es heute noch zu verteidigen gilt, ... sondern es muß die Erkenntnis gewonnen werden aus allem dem, was uns die heutige Wissenschaft an Ergebnissen bietet, daß es der soziologische Punkt der Entwicklung innerhalb der Menschheit war, welcher allgemein bei beiden Geschlechtern eine schlechte Vorbereitung auf das Leben

zeigte, der die Frauen genau wie die Männer auf die Suche nach neuen Wegen und zu neuen Formulierungen trieb." (S. 44.) Worin aber bestand die Verirrung?

„War der Weg des Mannes kraft seiner physischen Organisation der leichtere hin zum logischen Denken — weil er sich hierin am meisten übte, — so war der Weg der Frau dadurch, daß man sie immer wieder auf die Körperlichkeit verwies und sie versuchen mußte, mit dieser Tatsache etwas anzufangen, um das ihr zudiktierte und von ihr als real gewertete Minderwertigkeitsgefühl fruchtbar zu machen, der leichtere hin zur Gemeinschaftsbetätigung und dem damit verbundenen Verzicht auf den Machtrausch als gesteigerter Sicherungstendenz." (S. 44.)

An dieser Stelle wäre eine Berücksichtigung der Abhandlungen M. Vaertings wünschenswert gewesen. In einem späteren Zusammenhang beruft sich Ada Beil auf die Darstellung, nach der in den Perioden des Mutterrechts die Frauen alle jene Charaktereigenschaften entfalten, die unter der Vorherrschaft des Mannes als spezifisch männliche aufgefaßt zu werden pflegen. Wie aber würde die eben zitierte These A. Beils in der Epoche der Frauenherrschaft gelten, in jener Epoche, als deren eindrucksvolles Symbol für die altruistische, lebenhütende Aufgabe des Mannes wir noch heute bei einigen Völkerschaften das Wochenbett des Vaters kennen? Jedenfalls kann sich Ada Beils Darstellung nur auf die uns näher liegende Epoche der Männerherrschaft beziehen, die gerade diese Ideologie zu ihrer Sicherung brauchte. Für sie galt es, die Mütterlichkeit als Kennzeichen der echten Frau zu propagieren, sie durch die Wirksamkeit eines Werturteils zu trainieren, weil ihre Betätigung als Gegengewicht gegen den kriegerischen Geist des Mannes notwendig war, um den Bestand der Gesellschaft zu sichern. Diese Epoche aber geht jetzt zu Ende. Die Formen der Kriegsführung, die militärische Technik sind Ausgangspunkt für eine Umwälzung in der Geschlechterpsychologie. Welche Bedeutung könnte noch dem Trainieren der lebenpflegenden Funktion des weiblichen Geschlechts zugesprochen werden, wenn der chemische Krieg der Zukunft ausbricht! Praktisch wirkungslos wäre angesichts der modernen Kriegstechnik „die liebende Verantwortung für das Gedeihen des Lebens". Wirksam sind dem gegenüber nur Lebenssicherungen ganz anderer Art, nämlich Verständigungsorganisationen von Nation zu Nation. Damit hört die Semifiktion von der geschlechtsbestimmten „Mütterlichkeit" auf, eine übertriebene Rolle zu spielen, und der Weg wird frei für eine vorurteilslose Betrachtung des allgemein Menschlichen in der Frau.

Dieser Gedanke, in dem die Darlegung gipfelt, läßt über das Einzelproblem hinaus erkennen, welche Befruchtung die Soziologie von der Tiefenpsychologie zu erwarten hat. Gerade die soziologische Wissenschaft, — weil sie gegen die naheliegende Nichtbeachtung oder Unterschätzung der wirtschaftlichen und machtpolitischen Zusammenhänge gefeit ist. Dazu kommt, daß sich auffallend viele Individualpsychologen zum Marxismus bekennen oder zum mindesten der materialistischen Geschichtsauffassung nahestehen. Die Brücke zur konkreten Wirklichkeit wird ganz bewußt von den Individualpsychologen geschlagen, wie von kaum einer anderen Richtung in der Psychologie. Das erweckt große Hoffnungen nicht nur für eine Vertiefung der wissenschaftlichen Erkenntnis, sondern auch für eine Bereicherung und Weitung der Weltanschauungen.

Ada Beil, Das Schöpfertum der Frau. 110 S. (M. 5.10).

Das Erfassen des Ineinandergreifens innerer und äußerer Lebensfaktoren ist auch charakteristisch für den Gedanken, an den Ada Beil in ihrer zweiten Abhandlung anknüpft: „Wie wir ... von der unzerstörbaren Einheit der Person ausgehen, die bei jedem alle zum Menschsein gehörigen Voraussetzungen in sich schließt, unabhängig vom Geschlecht, so können wir auch nachweisen, daß durch „Änderung der Milieuverhältnisse oder durch Änderung der funktionellen Beanspruchung gleich eine Typenänderung eintritt". Der Frauentypus im Entwicklungsgang der Menschheit hat unter dem jeweiligen Zeitideal und den jeweiligen Milieu- und soziologischen Verhältnissen immer jene Formen des Menschseins durch „individuellen" Gestaltungsanteil entwickelt, welcher das für die Umwelt zweckmäßigste Resultat darstellte, wobei stets der Gesichtspunkt vom Leben als tragender Qualität als Kriterium nachzuweisen ist." (S. 20,)

Hier erhebt sich die Frage nach dem Wesen der Begabung, des Talentes, des Genies, des Schöpferischen überhaupt. Talent und Genie werden lediglich als Gradunterschiede von Begabung aufgefaßt. Dies gehört auch zu den anfechtbaren Punkten der Individualpsychologie, der psychologisch vermutlich ebenso zustande gekommen ist, wie die Marxistische Reduktion der Qualitätsarbeit auf quantitative Einheiten. So sehr man sich auch um die Lösung dieser Fragen mit wissenschaftlichen, d. h. objektiv gültigen Mitteln der Erkenntnis bemühen mag, so wird man doch einander hierin vermutlich nie wirklich überzeugen können. Denn es ist in erster Linie eine Frage des Lebensgefühls, ob man angeborene Qualitätsunterschiede in der geistigen Struktur des Menschen empfindet oder mit Adler und seinem Kreis glaubt, daß jeder Mensch alle Voraussetzungen mitbringt. Sicherlich hat man lange Zeit den angeborenen Begabungsfaktor überschätzt, was für erfolglose Erzieher verhängnisvoll bequem ist, und was speziell auf dem Gebiet der Geschlechterpsychologie zu den vielen absurden und gänzlich unhaltbaren Behauptungen geführt hat, von denen eine gewisse pseudowissenschaftliche Literatur wimmelt. So ist es als Reaktion begreiflich, daß nun der Pendel extrem nach der anderen Seite ausschlägt, indem die Stetigkeit und Dauer der Aufmerksamkeit — deren konstitutionelle Bedingtheit doch auch erst noch zu prüfen wäre — schlechtweg als das Entscheidende für die Leistungsfähigkeit erklärt wird. Aber Erkenntnis und Fortschritt haben sich im Laufe der Geschichte so oft in dem Dreitakt von These — Antithese — Synthese entwickelt, daß die Übertreibung wirkungsvoller und dadurch fruchtbarer sein kann, als der Versuch einer milden, vorsichtigen Zurückführung des Pendels in die Nähe des Schwerpunkts.

Jedenfalls: vom individualpsychologischen Standort aus muß man sich zu der Auffassung der Mme. de Staël bekennen: „Les âmes n'ont pas de sexe." Leicht ist die übliche negative Auffassung von den schöpferischen Fähigkeiten der Frau zu erklären: erstens durch den spezifisch individualpsychologischen Gesichtspunkt der Entmutigung, der Minderwertigkeit suggerierenden Mädchenerziehung, — was praktisch zweifellos eine Rolle spielt, die gar nicht wirksam genug gedacht werden kann; zweitens durch die rein männliche Fassung des Begriffs des Schöpferischen. Hierüber haben nicht allein schon bedeutende

Männer und Frauen wie Simmel und Marianne Weber sehr Feines gesagt, die ganze Geschichte der Frauenbewegung ist ein Ringen um die Herausarbeitung eines spezifisch weiblichen Begriffs des Schöpfertums. Die männlich orientierte Vulgärpsychologie, die gekennzeichnet ist durch eine Überwertung der Denkfunktionen, pflegt die Frau auf ihre generative Aufgabe zu verweisen, deren Erfüllung allein ihr eine Art Ventil für die Betätigung etwa nach Gestaltung strebender seelischer Kräfte gestatten soll. Aber „durch die stetig veränderten Formen der Arbeitsdifferenzierung, Arbeit, die immer irgendwie der Förderung der Lebensbetätigung gilt, wechselten auch die Lebensaufgaben der Frau und führten sie sehr oft weit weg von einer Leistungsaufgabe innerhalb der Nur-Mutterschaft. Da, wo der Mann noch nicht den Sinnzusammenhang aller Lebensfunktionen verloren hatte, setzte er solchen veränderten Lebensleistungen der Frau keine Hemmung entgegen. Da jedoch, wo er die Frau mittels der Verselbständigung der Geschlechtsfunktion zum Objekt zu machen versuchte, beginnt der wilde Kampf der Geschlechter. Er ist das typische Merkmal unserer heutigen Gesellschaftsordnung, und logisch selbstverständlich reiht sich in ihm die Entwertung der Frau als unschöpferischer Erscheinung, reihen sich Autoritätsbeziehungen aller Art, reiht sich eine einseitige Deutung des Inhalts ‚Schöpfertum' wie gegeben ein". (S. 48.)

Ganz vermochten zwar auch die herrschenden Anschauungen nicht die Frauen von Leistungen in der Welt der objektiven Werte fern zu halten. Doch verbargen sie sich meistens hinter dem Werk eines Mannes, sei es, daß sie ein männliches Pseudonym wählten, sei es, was häufiger war, daß sie sich darauf beschränken, den Mann zu Arbeiten von dauernder Bedeutung anzuregen. Erst jetzt beginnt der Weg eigener Entfaltung für die Frau frei zu werden, die Überwertung des in Sackgassen geratenen Intellektualismus sowie die der Sexualität wird abgebaut. Erscheint als die reale Macht, die diese Entwicklung inauguriert, in der ersten Abhandlung der Fortschritt der kriegerischen Technik, so tritt an dieser Stelle die Entfaltung der Wirtschaftskräfte mit ihren Differenzierungs- und Konzentrationstendenzen in den Vordergrund. Hierin liegt natürlich kein Widerspruch; beides wäre im Sinne von Karl Marx unter den Begriff der veränderten Produktionsverhältnisse zu subsumieren.

Es zeigt sich also, daß der Inhalt des Begriffs Schöpfertum nach dem Zeitideal der jeweiligen Kulturepoche wechselt. Im gegenwärtigen Stadium der Entwicklung aber erkennen wir: „Wir können nicht mehr ..... von einem Schöpfertum der Frau noch von einem solchen des Mannes sprechen, sondern nur noch von einem Schöpfertum des Menschen." (S. 53.) Alle geistigen Lebensvorgänge sind schöpferische Akte, und an allen haben beide Geschlechter Anteil.

Damit schließt der erste, der Theorie gewidmete Teil, und es folgt der praktische Teil, der an einem Frauenleben der Gegenwart einen schöpferischen Menschen darstellen will. In individualpsychologischer Betrachtungsweise runden sich Kindheit, Charakterbildung, Schicksal und Werk der Bildhauerin Emma Cotta zu einem Persönlichkeitsbild von großer Kraft, das Zeugnis ablegt von einem immanenten Gesetz des Lebens, das, immer wieder am Gemeinschaftsempfinden entzündet, ein Teil des Absoluten verkörpert. Die eigentümlich warme,

persönliche Art, den Mitmenschen auf sich wirken zu lassen, aber läßt die Frage nicht verstummen, ob es nicht so charakteristische, geschlechtsgebundene Schattierungen des allgemeinmenschlichen Schöpfertums gibt, daß es mehr eine Angelegenheit der Terminologie ist, ob man von dem Schöpfertum des Mannes und dem der Frau sprechen will oder von einem Schöpfertum des Menschen, das seine (zwar nicht in jedem Einzelfall hervorstechende, aber doch im großen Ganzen als charakteristisch erfühlbare) Nuance von den beiden großen Lebensprinzipien des Männlichen und des Weiblichen herleitet.

Berlin. Dr. Hildegard Grünbaum-Sachs.

*

Zur Psychologie der Kindergruppe und der Schulklasse.

I. Allgemeine Vorbemerkungen.

Die Psychologie war bisher vorwiegend Individualpsychologie. Auch nach dem Aufschwung, den sie durch Anwendung exakter Methoden nahm, blieb der Einzelmensch fast ausschließlich Gegenstand ihrer Untersuchung. Erst in den letzten Jahrzehnten gewinnen die verschiedenartigen geistigen Wechselwirkungen, die sich zwischen den Menschen abspielen, größere Beachtung. Besonders waren es Soziologen, die, von der Betrachtung der Formen des menschlichen Zusammenlebens ausgehend, auch deren psychische Struktur und geistige Wechselwirkung wissenschaftlich behandelten. So entstand die Psychologie der Gesellschaft, auch Kollektiv- und Sozialpsychologie genannt, deren Grundgedanken schon Herbart entworfen hatte. In pädagogischen Kreisen beginnt sich das Interesse dafür jetzt ebenfalls zu regen. Man hat erkannt, daß die Durchforschung der durch das Zusammensein hervorgerufenen zwischenmenschlichen Beziehungen und der daraus entstehenden mannigfaltigen sozialen Gebilde (Masse, Gruppe, Klasse, Gesellschaft, Gemeinschaft u. a.) für die Pädagogik von besonderer Bedeutung ist, weil sich die erziehliche und unterrichtliche Wirksamkeit vorwiegend auf klassenmäßig zusammengefaßte Kindergruppen richtet, welche die verschiedenartigsten soziologischen und sozialpsychologischen Phänomene aufweisen. Besonders heute, wo man eine wichtige Aufgabe der Erziehung darin erblickt, zum Geiste der Gemeinschaft zu erziehen, staatsbürgerliche Erziehung und Selbstregierung betont und die Arbeitsgemeinschaft als methodisches Prinzip des Unterrichts anerkennt, ist es sehr wichtig, einen Einblick in das kindliche Gemeinschaftsleben zu erhalten. Eine eingehende Erforschung und objektive Darstellung dieses Fragenkomplexes ist nur durch vielseitige Beobachtung und die Hilfe zahlreicher Mitarbeiter zur Heranschaffung von zuverlässigem Material möglich.

Eine von mir geplante Untersuchung will die Forschungsmethoden der modernen Soziologie und Sozialpsychologie auf die Kindergruppe und die Schulklasse anwenden, wobei das vorschulpflichtige, schulpflichtige und schulentlassene Alter in Frage kommen. Ich möchte hiermit zur Mitarbeit anregen.

Sie kann sich in der Hauptsache auf das Äußere (Soziologische) der Gruppenbildung richten (Zahl, Arten, Gewohnheiten der Gruppe, Verhältnis von Gruppe zu Gruppe, von Klasse zu Klasse, bei Knaben und Mädchen, in den verschiedenen Altersstufen, Schulsystemen, Verhältnis des Führers zur Gruppe u. dgl.),

oder sie hat insbesondere die inneren Beziehungen (psychische) zum Gegenstand (Ursachen der kindlichen Gruppenbildung und Auflösung, Festigkeit der Beziehungen, Grad der Differenziertheit, Verhältnis des einzelnen zur Gruppe und umgekehrt, Führercharakter u. dgl.). Diese begriffliche Scheidung ist tatsächlich fließend.

Ausgeschlossen sind alle objektiven Gemeinsamkeiten, die in der allgemeinen Konstitution des Kindes liegen, also in Wirklichkeit individualpsychischer, nicht kollektivpsychischer Natur sind.

Besonderer Gegenstand der Untersuchung sind die Gruppenbildungen a) innerhalb des Schullebens, b) innerhalb der Schulklasse, c) die Schulklasse selbst als Gruppe.

Auf Differenzen in der Gruppenbildung (bes. der Führerschaft) bei Knaben und Mädchen und in den einzelnen Alterstufen wird besonders die Aufmerksamkeit der Mitarbeiter gelenkt.

Methode. Beobachtung, Gesprächsprotokoll (Erfragen und Unterhaltung mit sofortiger schriftlicher Niederlegung), geheime Wahl, Spontanberichte in Form von freien Niederschriften. Den Mitarbeitern wird empfohlen, sich einige Zeit mit dem Fragebogen zu beschäftigen, bevor sie die Erhebungen beginnen. Besonders wird gebeten, nur tatsächliche Beobachtungen und Feststellungen mitzuteilen, nicht persönliche Ansichten des Beobachters. Falls Wert auf Mitteilung persönlicher Ansichten gelegt wird, wird gebeten, sie als solche kenntlich zn machen.

Zeit der Beantwortung 2—3 Monate. Bei Schwierigkeiten Rücksprache erbeten. Fragebogen werden auf Wunsch zur Verfügung gestellt.

Versuchsdifferenzierung. Ort, Stadt, Land, industrialisiertes Land, Ort des Schulsystems, Klasse, Knaben und Mädchen, Alter. Wie lange besteht die Klasse in ihrer jetzigen Zusammensetzung? Waren Teile der Klasse schon früher zusammen? Wie lange unter dem jetzigen Lehrer, Lehrerin? Name. Ist die Klasse in ihrer sozialen Zusammensetzung ziemlich einheitlich oder bestehen erhebliche Gegensätze? Nach welchen Gesichtspunkten sind die Sitzreihen angeordnet?

Aus der Untersuchung ergeben sich wichtige pädagogische Probleme.

1. Welche pädagogischen Werte für Erziehung und Unterricht liegen in der kindlichen Gesellschaft selbst?
2. Wie stellt der Erzieher die kindliche Gruppe und die Schulklasse in den Dienst von Erziehung und Unterricht?
3. Welches sind die Einwirkungen, die von der Klasse auf den Lehrer als Führer ausgehen? Welche Rückwirkungen haben diese Beziehungen vom Lehrer auf die Klasse?
4. Welche Folgerungen ergeben sich für die Schulorganisation?

II. Fragen.

1. Ist die Klasse auf dem Schulhofe geschlossen organisiert oder zerfällt sie in einzelne Gruppen? Zahl der Gruppen und Stärke derselben in den einzelnen Klassen des Systems. Angabe, ob Knaben oder Mädchen, Alter, Dauer der Gruppe innerhalb der Klasse.

Man läßt ein Kind aufstehen und fragt: „Mit welchen Kindern spielst du auf dem Schulhofe?“ und stellt so die einzelnen Gruppen fest.

Frage an die einzelnen Gruppen: „Wie lange spielt ihr schon zusammen?“ Ergebnisse schriftlich niederlegen!

2. a) Ursache der Gruppenbildung und Auflösung (Alter, Geschlecht, ein bestimmtes Spiel, Verwandtschaft der Eltern, soziale Verhältnisse, Wohnort, Begabung, Charakter).
   b) Weshalb wir Streit hatten? (Ursache, Verlauf, Ausgang, alles vergessen? Woran konnten andere sehen, daß ihr Streit hattet?)
3. Spielen die Klassen mit 2 oder mehreren Jahrgängen, die einzelnen Jahrgänge getrennt oder zusammen? (Knaben, Mädchen, gem. Klasse, Alter), Feststellung für alle Klassen des Systems.
4. a) Spielen Kinder mit anderen Klassen des Systems? Ursache (vgl. Frage 2). Stellung der Sitzengebliebenen in der alten und der neuen Klasse.

   Wie lange stehen sie noch im Verhältnis zur alten Klasse? Wie lange dauert es, bis die neue Klasse sie als zu sich gehörig betrachtet?
   b) Welche Stellung nehmen geistig und körperlich schwache Kinder und Verwahrloste in der Klasse (Gruppe) ein? Überläßt man sie sich selbst? Sucht man sie fernzuhalten? Ist man bemüht, sie in die Gruppe aufzunehmen? (Unterschiede in den Altersstufen, Knaben und Mädchen). Der Einfluß der Gruppe auf diese Kinder ist besonders stark. Umgekehrt haben sie erheblichen Einfluß auf die Gruppe. Es kommt gelegentlich zu starken Spannungen und explosiven Handlungen, die nach außen unmotiviert erscheinen. Als Erklärungs- und Beobachtungsschema empfehlen wir: Die Persönlichkeit dieser Kinder und ihre seelische Lage in der Gesellschaft, die Art der Umgebung und die augenblickliche Situation. Aus diesen Faktoren resultiert die Verhaltungsweise. Mitteilung von Einzelfällen.
5. Verhalten der Gruppe einem neuen Kinde gegenüber.

   Freie Niederschrift: Wenn wir ein neues Kind aufnehmen. (Ergänzungsfragen, die nur gestellt, nicht mündlich beantwortet werden dürfen; sie dienen zur Anregung. Welche Anforderungen stellt ihr an das Kind? Nehmt ihr es sofort auf? Wie stellt ihr fest, ob es zu euch paßt?)
6. Ist es besser, daß eine oder alle bestimmen? (Antwort: einer — oder alle.) Für Mädchenklassen folgende Fragestellung:
   a) Was ist euch angenehmer, gefällt euch besser und ist euch lieber, wenn einer bestimmt oder alle? (Gefühlsmäßige Einstellung.)
   b) Wenn geht das Spiel besser, wenn gibt es weniger Streit und Unordnung, wenn einer bestimmt oder alle? (Sachliche Notwendigkeit.)
   c) Wie ist es denn tatsächlich bei euch auf dem Schulhofe, bestimmt einer oder alle? (Tatsächlicher Zustand in der Gruppe.) Antwort: alle oder einer.
7. Weshalb einer oder alle (je nach der Entscheidung in Nr. 6) bestimmen soll? Überlegt, wie es sich beim Spiel gezeigt hat!
8. Schreibt den Namen des Kindes auf, das sich in eurer Klasse am besten dazu eignet, das Spiel zu führen, Streit zu verhüten und für Frieden und Ordnung zu sorgen.

9. Angenommen, das gewählte Kind ist krank. Schreibt das Kind auf, das an seine Stelle treten soll!
10. Weshalb ich N. N. gewählt habe?
11. Wen wir nicht zum Anführer brauchen können. Angabe der Gründe. (Namen nur mit Anfangsbuchstaben bei Nr. 11.)
12. Wenn ich Anführer wäre. Wie würdest du dich verhalten, damit die Kinder dir gehorchten und du lange Anführer bliebest?

Es wird nochmals darauf aufmerksam gemacht, daß die Fragen nicht mündlich von den Kindern beantwortet werden dürfen. Die Kinder schreiben nur die Nummern auf. Das Thema der Niederschrift steht an der Wandtafel. Jede Unterhaltung muß den Kindern verboten werden.

Köln. Karl Broich.

* *

Schrifttum.

Schriften zur Psychologie der Persönlichkeit.

Angezeigt von Prof. Dr. W. Peters, Jena.

C. G. Jung, Psychologische Typen. 3. und 4. Tausend. Zürich o. J. (1921) Verlag Rascher & Cie. 708 Seiten.

Der Referent vermag, da ihm die vorletzte Auflage dieses Werkes nicht vorliegt, nicht zu entscheiden, ob und inwieweit die neue Auflage Änderungen aufweist. Am Geist des Buches hat sich gar nichts geändert. Das rege Interesse für charakterologische Fragen, das sich in den letzten Jahren allenthalben bemerkbar macht, sichert der Neuauflage dieses Problembuches erhöhte Bedeutung. Auf Grund langjähriger praktisch-psychologischer Beobachtung scheidet Jung die beiden Menschentypen der Introvertierten und der Extravertierten. Wie schon die Namen sagen, ist das psychische Leben des einen stärker nach innen, nach dem eigenen Ich hin, das der anderen stärker nach außen, nach den Gegenständen und der Umwelt hin gekehrt. Dem Introvertierten schiebt sich z. B. zwischen die Wahrnehmung des Objekts und sein Handeln eine subjektive Ansicht ein, welche verhindert, daß die Handlung einen dem objektiv Gegebenen entsprechenden Charakter annimmt. Während im Seelenleben des Extravertierten die Welt der Objekte eine überlegene Rolle, die des eigenen Ichs eine geminderte Rolle spielt, ist beim Introvertierten das Wertigkeitsverhältnis der beiden Welten das umgekehrte. Die Fähigkeit, bald das Ich, bald das Objekt zu betonen, kommt jedem Menschen zu. Erst das Überwiegen der Introversion über die Extraversion macht den introvertierten Typus und das entgegengesetzte Verhalten den extravertierten Typus aus. Jung gibt nun einen bis in die Antike zurückreichenden Überblick über die von Wissenschaftlern, Philosophen und Dichtern stammenden Versuche einer allgemeinen Typik der Menschen und spürt in den älteren und neueren Lehren Verwandtschaften und Übereinstimmungen mit seiner Typenlehre auf. Die psychologische Beschreibung seiner Typen ist, wie das Beispiel von der zwischen Wahrnehmung und Handeln eingeschobenen subjektiven Ansicht zeigt, durchaus unzulänglich. Daß er es verschmäht, an der Beschreibuug des konkreten Verhaltens konkreter Menschen in konkreten Situationen (also durch Kasuistik) seine Typen festzulegen, rächt sich. Die allgemeinen, vom Konkreten abgezogenen Charakteristiken führen zu Schiefheiten, die sich bei dem Mangel prägnanter Beschreibungsbegriffe kaum vermeiden lassen. An diesem Mangel hat freilich nicht Jung schuld, sondern die Psychologie, die es versäumt hat, die Vorarbeit zur charakterologischen Beschreibung zu leisten. Daß die Jungschen Typen trotz der Schiefheiten der Beschreibung richtig gesehen sind, glaubt Referent nach mehrjähriger Nachprüfung behaupten zu dürfen.

Joh. Ser. Thöne, Menschen, wie sie sind. Versuch einer modernen Charakterkunde. Hamburg 1925. Alster-Verlag. VI und 239 Seiten.

Ein belesener Mann macht hier den Versuch, „vom heutigen medizinisch-vertieften Standpunkt aus, in durchaus moderner Weise“ aus Rassenkunde und psychologischer Typenforschung eine Charakterlehre zusammenzubrauen. In der Rassenkunde stützt er

sich hauptsächlich auf Günthers bekannte Schriften. Ihnen entnimmt er auch die naiven psychologischen Charakteristiken der Rassentypen und die Idealisierung der nordischen Rasse. Er bringt aber auch die anthropologischen Rassentypen in Verbindung mit den Jungschen und Kretschmerschen psychologischen Typen und behauptet, daß die körperlich kleinen Rassen extravertiert („Außenmenschen"), die hochgewachsenen aber introvertiert („Innenmenschen") sind. Bald darauf wird freilich sowohl der schlanke Mensch der Westrasse als auch der dicke der Ostrasse zu den Außenmenschen, der nordische Mensch und der dinarische aber zu den Innenmenschen gezählt. Die ersten beiden sollen nach Kretschmer zyklothym, die letzteren schizothym sein. Die sogenannten Temperamentsunterschiede der Menschen sollen Rassenunterschiede, die Temperamentmischungen Rassenmischungen sein. Ob diese Meinung richtig oder falsch ist, hängt davon ab, was man unter Rasse versteht. Vom anthropologischen Rassenbegriff aus, den Verf. im großen und ganzen zugrunde legt, ist sie falsch.

Theodor Lessing, Prinzipien der Charakterologie. (Deutsche Psychologie, Arbeitenreihe. Bd. IV. Heft 2.) Halle 1926. Carl Marhold. 50 S. 1.60 M.

Die Charakterologie, deren Grundsätze hier entwickelt werden, hat mit dem, was man im Sprachgebrauch der Psychologen so nennt, nur wenig zu tun. Sie will sich nicht mit dem durch Bildung und Zucht geprägten Oberbau der menschlichen Persönlichkeit, sondern mit ihrem „Wesen" befassen. Ein „Wesen" kommt aber auch den Blumen, dem Wasser, den Winden, den Wolken zu. Charakterologie ist Wissenschaft vom Wesen, Weltschau. Sie gliedert sich in Gestaltenkunde (lebendige Gestalt, unmittelbar erlebt), Formenkunde (Artefakte des Geistes: Bauten, Geräte usw.) und Ideenkunde (Charakter eines Volkes, einer Kultur, einer Landschaft). Nur unter anderem soll diese All-Wesenslehre auch zur Menschenkunde führen. Und nur, soweit sie das tut, soll sie in dieser kleinen Schrift behandelt werden. Sie wird hier abgegrenzt gegen Psychologie, Psychoanalyse, Phänomenologie und typisierende Psychiatrie, oder vielmehr: es wird der Gegensatz der Charakterologie im Sinne Lessings zu allen diesen Disziplinen dargetan. Ein „Unwohlwollender" (wie Lessing sagt) könnte übertreibend meinen, daß diese neue Wissenschaft nicht bloß alles enthält, sondern zugleich zu allem in Gegensatz stehe. Daß diese Charakterologie nicht zu einer Psychologie der Persönlichkeit führen kann, zeigen die Ausführungen über die „Ahmungspsychologie", in der gelehrt wird, daß alles wache Wissen und Denken von vorbewußten Erlebnissen unterströmt wird, die weder einem Ich zugehören, noch Erlebnisse von Gegenständen sind, sondern ursprünglicheres kosmisches Leben ohne die Subjekt-Objekt-Polarität. Diese subjekt-objektfreie Urwelt wird durch einen Akt des „Ahmens" erfaßt (der kein Nach-Ahmen, wohl aber ein Mit-Ahmen ist). Referent zählt sich nicht zu den Unwohlwollenden, muß sich aber zu den Ungläubigen zählen. Denn daß hier der Weg zur Menschenkunde gewiesen sei, vermag er nicht zu sehen.

G. J. Rossolimo, Das psychologische Profil und andere experimentell-psychologische, individuale und kollektive Methoden zur Prüfung der Psychomechanik bei Erwachsenen und Kindern. (Deutsche Psychologie, Arbeitenreihe. Bd. IV. Heft 3.) Halle a. S. 1926. Carl Marhold. 139 S. 5.80 M.

Rossolimo druckt hier seine zuerst in Sommers Klinik für psychische und nervöse Krankheiten und in der Zeitschrift für angewandte Psychologie erschienenen Arbeiten über die psychologischen Profile und die Intelligenzprüfung zurückgebliebener Kinder nochmals ab und fügt andere Arbeiten zur Profilmethode bei, die, wenn ich nicht irre, noch nicht in deutscher Sprache erschienen sind. Die Zusammenfassung aller dieser Arbeiten zu einem handlichen Buch ist für den praktischen Psychologen sehr wertvoll. Vielleicht findet sich nun bald der Psycholog, der an Hand dieser Sammlung von Arbeiten die Beziehungen zwischen psychologischem Profil und Persönlichkeit klärt.

Max Simoneit, Die Psychische Konstitution der Person. Eine Untersuchung zur wissenschaftlichen Vertiefung des Seelenverstehens für Psychologen und Erzieher. Langensalza 1926. Beltz. 120 S.

Der Begriff der Konstitution ist aus der klinischen Arbeit der Mediziner erwachsen und, wie das bei Begriffen, die der Beschreibung der Erfahrungstatsachen dienen sollen, so geht, noch keineswegs in Inhalt und Umfang festgelegt. Wer ihn verwendet, muß angeben, in welchem Sinn das geschieht. Auch in der Übertragung des Konstitutionsbegriffes auf das Psychische hat der Verfasser dieser Schrift so manchen Vorgänger. In bezug auf die Bedeutung des Begriffes der psychischen Konstitution herrscht aber ebensowenig Einigkeit wie bezüglich des allgemeinen Konstitutionsbegriffes. Über Ursprung und Bedeutungen dieses für die Psychologie der Persönlichkeit so wichtigen Begriffes erfährt man aus der vorliegenden Schrift nichts. Sie geht auch nicht von den

psychologischen Tatsachen aus, die zum Konstitutionsbegriff hindrängen, sondern von logischen und erkenntnistheoretischen Erwägungen. Was sie unter psychischer Konstitution versteht, kommt nirgends klar zum Ausdruck. Wohl wird wiederholt auf die Ganzheit der Person, die Tendenz zur Ganzheit u. a. hingewiesen, und diese Ganzheit sieht Verf. offenbar als ein wesentliches Merkmal der Konstitution an. Er teilt mit, daß das Ganzich in jedem Erlebnis in verschiedenen Formen aktiv ist: als Leibich, als phänomenologisches Ich, als intendierendes Ich, als unterbewußtes Ich und als ‚Bewußtsein überhaupt'. Durch das Ineinanderwirken aller dieser Ichformen „konstituiert sich" die Person. Zwei Seiten darauf (S. 31) wird aber von „Konstituierung von Begriffen der psychischen empirischen Individuen" gesprochen und in der Inhaltsübersicht gar von zehn anderen „konstituierten" Fällen. Wer konstituiert? Die Person sich selbst, der Theoretiker seine Begriffe, der praktische Psycholog seine „Fälle"? Wie soll man da herausbringen, welches das Ergebnis dieser konstituierenden Bemühung ist? Etwas klarer wird der ebenfalls aus der Medizin entlehnte Begriff des Symptoms entwickelt, über den Verfasser in der einschlägigen Literatur manches für ihn Beachtenswerte hätte finden können. Symptome sind ihm die wahrnehmbaren Objektivationen des Psychischen. Er unterscheidet an das Individuum gebundene und von ihm unabhängige Symptome. Zu den letzteren gehören die Produkte des Handelns, die ersteren sind entweder ichzentrale oder ichperiphere Symptome (Physiognomie, Sprachformen). An einer Reihe von Beispielen zeigt Verf., wie er Personen strukturgemäß analysiert. Darunter versteht er nicht eine Analyse der Struktur, sondern die eines Sypmtoms oder Symptomenkomplexes, aus der sich die Struktur ergeben soll, in die das Symptom hineingehört. Über die Literaturangaben des Verf., das was er nennt, und das was er verschweigt, wäre mancherlei zu sagen. Es sei nur eines hervorgehoben. In der Fußnote zu S. 115 wird der Leser belehrt, daß der „Gegenstand" der „Korrelationsfeststellung" „für ... Merkmale der Person" zuerst durch Krueger und Spearman (in ihrer bekannten Abhandlung) genügende Beachtung gefunden habe. Ich frage: Was berechtigt den Verf., solche Behauptung aufzustellen? Weiß man denn in Königsberg nicht, daß Spearman schon ehe er mit Krueger zusammenarbeitete, das Problem behandelt hat? Und weiß man dort wirklich nicht, daß das Problem der Korrelation von Eigenschaften schon damals eine Geschichte hatte? Sicherlich muß man das nicht wissen. Doch man muß sich dann hüten, in Fußnoten Belehrungen über Dinge auszustreuen, über die man nicht Bescheid weiß.

Hermann Hoffmann, Das Problem des Charakteraufbaus. Seine Gestaltung durch die erbbiologische Persönlichkeitsanalyse. Berlin 1926. Verlag Julius Springer. VII und 193 Seiten. Preis 12 M.

Es liegt im Wesen der Methode der heutigen Erbbiologie und auch der psychologischen Erblichkeitsforschung, daß sie das Individuum in seine Eigenschaften und Anlagen aufspaltet. Als Arbeitshypothese denkt sie sich Eigenschaften und Anlagen isoliert von anderen Eigenschaften und Anlagen. Der Vergleich von Vorfahren und Nachkommen lehrt dann, wie weit man mit dieser Arbeitshypothese kommt, welche Eigenschaften von anderen wirklich unabhängig sind und was für voneinander isolierte Anlagen statuiert werden können oder müssen. Sieht man das Problem rein aus der erbbiologischen Perspektive an wie der Verfasser dieses Buches, so kann man leicht dazu kommen, die bisherigen Ergebnisse psychologischer Erblichkeitsforschung falsch zu deuten. Von einem breiteren psychologischen Fundament aus haben die Dinge ein wesentlich anderes Gesicht. Verfasser will aber gerade von der Persönlichkeitsanalyse aus, die der Erbbiolog vornimmt, um Vorfahren und Nachkommen auf Übereinstimmung und Nichtübereinstimmung zu prüfen, Beiträge zur Erkenntnis des Persönlichkeitsaufbaues liefern. Und man wird nach der Lektüre des Buches zugeben müssen, daß es trotz der zu engen Grundlage manche Eigentümlichkeit des Persönlichkeitsaufbaus aufzeigt und darüber hinaus eine Fülle von Anregungen gibt. Hoffmann fühlt selbst die Mängel des nur erbbiologischen Standpunktes, wenn er z. B. die Notwendigkeit einer Psychologie der Triebe für sein Problem hervorhebt oder wenn er auf die Notwendigkeit hinweist, die „statische" Betrachtung der Psyche des Kindes durch eine „dynamische" zu ergänzen (die es freilich längst gibt). Er zeigt uns aber an gut gewählten Beispielen, wie bestimmte Einstellungen und Verlaufsformen der Kindheit und der Pubertät ererbt werden und noch im Leben der Erwachsenen ihren Ausdruck finden. Und an Gegenbeispielen, wie im Lauf der individuellen Entwicklung Umwandlungen und Verschiebungen des Persönlichkeitstypus auftreten. Wichtig sind die Hinweise auf kompensierende Reaktionen der Persönlichkeit durch die ursprüngliche störende Charakterzüge unschädlich gemacht werden (Lehre von Alfred Adler) und auf Anlagenkontraste. Einleitend berichtet Verfasser über die bisherigen Versuche, Persönlichkeitstypen zu statuieren, und über die Literatur zum Aufbau der Persönlichkeit.

Schriften zur Pestalozzifeier.

Angezeigt von Dr. Arthur Fischer in Zürich.

Pestalozzis Werk. Eine Auswahl aus seinen Schriften in drei Bänden. Band I: Lienhard und Gertrud, herausgegeben von Jakob Weidenmann, 232 S. Fr. 6.—. Band II: Ideen, herausgegeben von Martin Hürlimann, 268 S. Fr. 6.—. Band III: Leben und Wirken, herausgegeben von Fritz Ernst, 263 S. Fr. 6.—. Zürich und Leipzig 1927. Verlag Rascher & Cie. A.-G.

Aus der Flut der jetzt erscheinenden Pestalozzi-Biographien ist es eine wahre Erfrischung, zu den Quellen aus seiner Zeit aufzusteigen, wie sie uns durch die drei vorliegenden Bände in mustergültiger Weise knapp und doch umfassend genug aufgewiesen werden.

Die Auswahl aus „Lienhard und Gertrud" beschränkt sich auf den ersten und zweiten Band und gibt auch da nur ungefähr die Hälfte der Kapitel, die zudem häufig gekürzt und verschmolzen erscheinen. Was ausgemerzt wurde, sind nebensächliche Erzählungen zugunsten tiefgehender Entwicklungen und Gespräche. Wenn leider auch wertvolle pädagogische Abschnitte, wie z. B. über Hausordnung und Hausunordnung, geopfert wurden, so muß man das bedauern, es aber dem Herausgeber zugute halten, der es verstanden hat, unserer kurzatmigen Zeit das wertvolle Buch lesbar, ja man darf füglich behaupten: spannend zu machen.

Die „Ideen" umfassen die Aufsätze: „Die Abendstunde eines Einsiedlers", „Der Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" und ausführliche Abschnitte über Bildung und Erziehung, über Staat und Gesellschaft, über Armut und über Religion, die den verschiedenen Schriften und Reden Pestalozzis entnommen sind. Ist auch der schwerfällige Stil Pestalozzis oft ermüdend, indem er nicht selten ein mehrfaches Durchlesen bei gespanntester Aufmerksamkeit erfordert, so ist gerade deswegen auch der Gewinn um so größer. Man staunt, wieviel Pestalozzi auch unserer Zeit zu sagen hat und bekommt den Eindruck nicht los, daß hier Gedanken entwickelt sind, die jeder künftigen Menschenerziehung zugrunde gelegt werden müssen, und zwar in dem Maße mehr, als die gesellschaftliche Ausbildung des Menschen Fortschritte macht. Die vorgelegte Auswahl gibt einen reichen Querschnitt durch seine Ideen. Man möchte das Buch ganz besonders in der Hand jeder jungen Mutter und jedes Erziehers wissen.

Das „Leben und Wirken" Pestalozzis wird durch Abschnitte aus seiner Selbstbiographie, aus Briefen und Dokumenten seiner Zeit dargestellt und im wesentlichen der von Augustin Keller verfaßten Grabschrift entsprechend gegliedert: „Retter der Armen auf Neuhof — Prediger des Volkes in Lienhard und Gertrud — Zu Stans Vater der Waisen — Zu Burgdorf und Münchenbuchsee Gründer der neuen Volksschule — In Iferten Erzieher der Menschheit — Mensch, Christ, Bürger — Alles für andere, für sich nichts — Segen seinem Namen!" Was Pestalozzi von sich selber schreibt, zeugt von klarer Einsicht in die Grenzen seines Könnens und von rührender Aufrichtigkeit. Was andere über ihn berichten, bestärkt diesen Eindruck. Besonders interessant sind der Brief seines einstigen Schulkameraden und späteren Beraters Rudolf Schinz, die Erinnerungen Ramsauers, seines Schülers und späteren Mitarbeiters, an den bedenklichen Unterricht in Burgdorf und an den Besuch des Fürsten Esterhazi in Yverdon und die Aufzeichnungen Langes über die Zuchtlosigkeit der Schüler in den letzten Jahren der Anstalt. Meisterhaft ist, wie der Herausgeber am plastischen Bilde Pestalozzis, besonders wie er sich in Yverdon zeigt, von allen Seiten meißeln läßt, ohne selber anders Hand anzulegen, als indem er den Meißel im richtigen Augenblick der richtigen Hand anvertraut. Dieses bescheidene Zurücktreten vor der Größe Pestalozzis, die Ehrfurcht vor der Geschlossenheit seiner Persönlichkeit, die nicht in Paragraphen zerrissen wird, und die strenge Wissenschaftlichkeit sind Vorzüge dieses Buches, die ihm den Stempel großer Bedeutung aufdrücken.

Max Konzelmann, Pestalozzi. Ein Versuch. Zürich und Leipzig 1926. Fr. 8.75.

Bietet schon der äußere Ablauf des Lebens Heinrich Pestalozzis Stoff zu einer umfangreichen Darstellung, so ist zu befürchten, daß die Verfolgung seiner inneren Entwicklung mit ihrem endlosen Wechsel von Glauben und Verzweiflung, von Milde und Ungerechtigkeit, von Klarheit und Kurzsichtigkeit eine uferlose Aufgabe bedeutet. Konzelmann hat sich trotzdem daran gemacht und wir danken es ihm. Denn gerade durch die ungeschminkte Wiedergabe dieses Mannes mit allen seinen Fehlern und in seiner überragenden Menschlichkeit wirkt er wahr und erst recht groß. Unsere Zeit, die in ihrem einseitig auf Erfolg gerichteten Streben für einen so ungeschickten und „wirklichkeits"fremden Menschen wie Pestalozzi noch weniger übrig hat als vor

hundert Jahren, hätte es bitter nötig, einzusehen, wie sie gerade dadurch wahre Größe zerstört. Das leuchtet mit großen Lettern aus dieser Studie heraus. Ob nun der Mensch, der Schriftsteller oder der Politiker, ob seine Stellung zur Schule und Erziehung oder zu Religion und Sittlichkeit untersucht wird, immer ist das Ergebnis dasselbe.

Darin liegt die Bedeutung dieses Werkes. Ob sie auch darin zu suchen ist, daß Pestalozzi so stark zu Worte kommt, möchten wir bezweifeln. So verdienstlich es auch ist, Pestalozzi selber statt eines Epigonen sprechen zu lassen, so wirken doch des Verfassers eigene Gedanken zwischen den vielen Zitaten erfrischend und lassen den Eindruck jedenfalls nicht aufkommen, als ob man es hier nur mit einem sachlich geordneten Auszug aus Pestalozzis Schriften zu tun hätte.

Adolf Haller, Heinrich Pestalozzi. Eine Darstellung seines Lebens und Wirkens. Mit 11 Holzschnitten von Ernst Würtenberger. Frauenfeld (Schweiz) 1926. Huber & Cie. 225 S. Geb. Fr. 7.—.

Unter den vielen Biographien Pestalozzis, die anläßlich des hundertsten Todestages erscheinen, verdient die von Haller besondere Beachtung. Nicht daß sie wesentlich Neues zu sagen hätte oder das Vorzutragende in originelle Form gösse. Wozu auch? Das Leben des großen Menschenfreundes wirkt durch sich selber so überwältigend, daß es keiner dramatischen Schilderung bedarf. Ohne Prätention, fast schmucklos, sachlich, aber anschaulich, knapp und doch vollständig ist hier sein Werdegang erzählt. Das ist sein Vorzug. Zu dem Buche wird jeder gern greifen, der ohne wissenschaftlichen Ballast und frei von persönlicher Färbung ein rasch orientierendes, zuverlässiges und übersichtliches Bild Pestalozzis haben möchte. Ihm sind Holzschnitte Würtenbergers beigegeben, von denen einige durch ihre Ruhe und Einfachheit vortrefflich wirken. Andere gehen auf diesem Wege zu weit und grenzen zu sehr an Naivität.

Pestalozzi-Stätten, zwanzig Original-Lithographien von Otto Baumberger. Geleitwort von Dr. Hans Stettbacher. Zürich 1926. Rotapfel-Verlag. Fr. 10.—.

Als vor drei Jahren Haeberlin und Schohaus den ersten Band der Pestalozzi-Briefe herausgaben, vermißten wir in den Anmerkungen eine gedrängte Darstellung des äußeren Lebens. Eine solche liegt nun glücklicherweise vor. Professor Stettbacher gibt auf sechs Seiten ein abgerundetes Bild des äußeren Verlaufes des wechselvollen Lebens Pestalozzis, das eine wertvolle Ergänzung zu jetzt erscheinenden Ausgaben der Schriften oder Darstellungen der Ideen bedeutet. Als umsichtiger Leiter des Pestalozzianums in Zürich (der leider noch zu wenig bekannten Sammelstätte für Pestalozziforschung) über ein reiches Anschauungsmaterial verfügend, ließ er durch den bekannten Künstler Baumberger eine Mappe von Lithographien herstellen, die nicht nur dem örtlich Unbekannten willkommener Führer, sondern gleichzeitig dem Kunstfreunde eine wahre Erlabung sein werden. Einige Blätter, besonders die landschaftlichen („Neuhof" bei Birr und Kapuzinerkloster in Stans), dann aber auch architektonische (Lavaters Elternhaus an der Spiegelgasse in Zürich, Tschiffelis Landhaus in Kirchberg, das Stübchen in Pestalozzis Wohnhaus in Mülligen und das Schloß Burgdorf) sind hervorragende Schwarz-weiß-Leistungen. Unvergeßlich in ihrer Monumentalität ist die Zeichnung nach der Totenmaske, von der niemand lassen möchte, der sie gesehen. Es wäre ein Verdienst des Verlages, wenn er dieses Blatt einzeln verkäuflich machte. Der Mappe sähe man gerne das Haus Bodmers am Zürichberg beigefügt, wo Pestalozzi im Kreise der „Patrioten" entscheidende Ansichten gewann.

* * *

Arthur Wreschner, Angewandte Psychologie. (Wissenschaft und Bildung 227.) Leipzig 1926. Quelle & Meyer. 158 S. 1.80 M.

Wreschner gibt einen sehr guten Überblick über das Gebiet der angewandten Psychologie, indem er einmal ihre Beziehungen und ihre Abgrenzung gegenüber der theoretischen Psychologie darlegt und sodann die ihr spezifischen Methoden an einzelnen Beispielen veranschaulicht. Besonders ausführlich behandelt er dabei die Intelligenztests und ihre Beziehungen zu den Unterrichtsleistungen sowie andere für die pädagogische Psychologie wichtige Methoden (Aufmerksamkeit, Vererbfähigkeit, Kombinationsfähigkeit, Aussagefähigkeit usw.). Die Ausführungen über die Anwendung der Psychologie im Speziellen berücksichtigen ebenfalls das pädagogische Gebiet in breitem Ausmaß, daneben wird den Beziehungen von Psychologie und Recht besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Medizin und Wirtschaft finden kürzere Berücksichtigung.

Jena. Annelies Argelander.

Individualpsychologie und Pädagogik (Heft 10 von Schule und Leben, Schriften zu den Bildungs- und Kulturfragen der Gegenwart, herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin, bearbeitet von H. Francke, Dr. B. Klopfer, Dr. med. F. Künkel, R. Künkel, A. Simon, E. Weigl. Preis 2.50 M.

Niemand, der sich mit angewandter Psychologie befaßt, kann sich dabei heute noch auf die Befunde der Bewußtseinspsychologie beschränken. Es ist aber nicht leicht, für den Außenseiter in die Tiefenpsychologie einzudringen, die, von der Parteien Gunst und Haß verwirrt, mancherlei enthält, was erst noch weiterer fachmännischer Durchleuchtung bedarf. Nur die Adlersche Schule bietet bereits nennenswerte Verwendungsmöglichkeiten, insbesondere für die pädagogische Praxis. Es ist daher eine dankenswerte Leistung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, daß es in einer kleinen Sammelschrift die wesentlichen Verbindungslinien zwischen der Individualpsychologie und der Pädagogik durch bedeutende Theoretiker und Praktiker aufzeigen läßt.

Der erste Teil gibt eine Einführung in Adlers Gedankengebäude und die Nutzanwendung für die Psychotherapie. Der zweite Teil behandelt die pädagogische Bedeutung der Individualpsychologie. Besonders hervorgehoben seien Egon Weigls Ausführungen über die Rolle der Gemeinschaftsbeziehungen, des Lebensplanes und der psychischen Atmosphäre für die Entwicklung des Menschen, Ruth Künkels Berichte aus der Praxis der Erziehungsberatung, Alfons Simons Anwendung auf die Schulpädagogik und Franckes Hinweise auf die Bedeutung der Individualpsychologie für die Jugendfürsorge.

Aus allen Aufsätzen spricht die Überzeugung, daß die Individualpsychologie den Pädagogen erst wirklich instand setzt, „zu unseren Kindern und besonders zu den schlimmen unter ihnen menschlich zu sein". Menschlich ohne Beigeschmack von Weichlichkeit und Sentimentalität, Hilfe bringend durch das Mittel der Ermutigung und dadurch mittelbar der Befähigung zur Selbsterkenntnis.

Berlin-Lichterfelde. Hilde Grünbaum-Sachs.

G. J. Rossolimo, Das psychische Profil und andere experimentell-psychologische, individuale und kollektive Methoden zur Prüfung der Psychomechanik bei Erwachsenen und Kindern. (Deutsche Psychologie Bd. IV, Heft 3.) Halle 1926. C. Marhold. 139 S. 5.80 M.

Die in dem vorliegenden Heft vereinigten Arbeiten sind im wesentlichen Darstellungen von Ergebnissen, die bereits an anderer Stelle veröffentlicht sind, z. T. in unveränderter Wiedergabe. Die Methode Rossolimos, die Stärke psychischer Funktionen, auf den maximalen Grad 10 bezogen, in Form eines Profils darzustellen, dessen Linie charakteristische Unterschiede zeigt für die verschiedensten individualpsychischen und psychopathologischen Typen, ist zu bekannt, um sie eingehend darstellen zu müssen. Dem Profil liegen zugrunde die Werte aus einer größeren Anzahl von Versuchen, die sich erstrecken auf Aufmerksamkeit, Willen, Merkfähigkeit, Findigkeit, Einteilung und Beobachtung. Das Gesamtergebnis läßt sich auch in einer Formel ausdrücken, die neben der durchschnittlichen Profilhöhe (Mittel aus sämtlichen Versuchen) besondere Werte für den psychischen Tonus (Aufmerksamkeit und Wille), das Gedächtnis und die höheren psychischen Vorgänge enthält. Diese drei Leistungsgruppen zeigen charakteristische Unterschiede im Vergleich von normalen und abnormen Kindern, bei verschiedenen Nerven- und Geisteskrankheiten usw. Außerdem zeigt sich eine Zunahme der Profilhöhe bei Kindern mit steigendem Alter; Mädchen haben niedrigere Profile als Knaben. Verfasser gibt dann einige verbürgte Methoden an, die in $^1/_2$—1 Stunde ausgeführt werden können, sowie eine Modifikation, die zu Massenuntersuchungen geeignet ist. Ferner stellt er eine Anzahl von Versuchen zusammen, die als Intelligenzprüfungsmethode (ähnlich der von Binet und Simons) Verwendung finden können. Im Vergleich mit der letzteren Methode zielt das Rossolimosche Profil stärker auf eine Erkennung spezieller Defekte ab. Auch zur Untersuchung elementarer Vorstellungen bei vorschulpflichtigen Kindern können die Versuche in Auswahl verwandt werden. Die Darstellung zeigt auch die Entwicklung der Methode und die verschiedentlichen Änderungen, die Rossolimo im Lauf der Zeit an ihr vorgenommen hat.

Jena. Annelies Argelander.

Alice Descoeudres, Die Erziehung der anormalen Kinder. Deutsch von Hermann Graf. Zürich. Zentralsekretariat „Pro Juventute". 239 S. 6.— M.

Dieses Buch ist in Deutschland nur sehr wenig bekannt, trotzdem es bereits 1920 in deutscher Sprache erschienen ist. Dabei bietet es dem praktischen Heilpädagogen eine Fülle von Anleitungen und Beobachtungen, die es geradezu zu einem Handbuch

für den Unterricht und die Erziehung abnormer Kinder machen. Descoeudres gibt zuerst einen Überblick über die Entwicklung und die Organisation des Unterrichts abnormer Kinder und wendet sich dann einer ausführlichen Darstellung der Methoden der Abnormenerziehung zu. Dabei legt sie im wesentlichen die von Decroly zusammengestellten Erziehungsspiele zugrunde, die, ähnlich wie Montessori, eine Erziehung der Sinne und der Aufmerksamkeit bezwecken. Abbildungen dieser Spiele sind dem Buche beigegeben. Sie lassen sich fast sämtlich mit den einfachsten Mitteln leicht herstellen. Besondere Aufmerksamkeit widmet Descoeudres der Darstellung der Methoden im Sprachunterricht, im Lesen, in Rechtschreibung und im Rechnen. Daneben wird auch die Bedeutung der körperlichen Erziehung (Turnen, Hausarbeit, Zeichnen) für die Entwicklung des abnormen Kindes gezeigt.

Wertvoll ist auch, daß dem Buch als Anhang eine Darstellung der Binet-Simonschen Intelligenzprüfungsmethode von dem Basler Schularzt Villiger beigegeben ist, die nicht nur die Aufgaben, sondern auch das notwendige Bildmaterial enthält, so daß es zu einer Prüfung direkt verwendet werden kann.

Das Buch stellt für den Heilpädagogen, in vielen Teilen aber auch für den Normallehrer, ein wertvolles Hausbuch dar.

Jena. Annelies Argelander.

Anna Siemsen, Beruf und Erziehung. Schriftenreihe Neue Menschen. Herausgegeben von Max Adler, Prof. an der Universität Wien. E. Laub'sche Verlagsbuchhandlung G. m. b. H., Berlin W. 223 Seiten. Kart. M. 3.50, Ganzleinen M. 4.50.

„Diese Arbeit will ein Anfang sein, und ihr kann nichts Glücklicheres und Erwünschteres geschehen, als daß sie bald überwunden wird." Dieser Satz aus der Einführung ist kennzeichnend für den Gehalt dieser Schrift, die fern von jedem persönlichen Ehrgeiz, voller Hingebung an eine Idee geschrieben ist, und die darum auch dort befruchtend wirkt, wo die Beweisführung nicht überzeugt. Das konkrete Bedürfnis, aus dem heraus sie entstanden ist, wird ja heute in weiten Kreisen empfunden, wie ein Blick in die führenden Zeitschriften lehrt: es gilt, „die Pädagogen zum Studium gesellschaftlicher Zusammenhänge, die Soziologen und Wirtschaftler zur Betrachtung der großen gesellschaftlichen Funktion der Erziehung zu bringen".

Im ersten Teil wird die Wechselwirkung vom Willen zur Gesellschaft und Willen zur Erziehung in ihrer geschichtlichen Entwicklung dargestellt. Diese beiden Faktoren sind untrennbar verbundene Erscheinungen derselben Bewegung; der Wille zur Gemeinschaftsbildung ist es, der den erzieherischen Antrieb schafft. Bei den Primitiven ergibt sich die gesellschaftliche Funktion aus der Zugehörigkeit zur Horde oder zum Stamm in der Weise, daß eine Sonderstellung nur aus besonderer individueller Tüchtigkeit oder Eignung erwächst, nicht aber in der Erziehung angestrebt wird. In der Gesellschaft mit ständischer Gliederung hingegen wird das Kind in eine bestimmte Lebens- und Wirkenssphäre hineingeboren und für ein fest umgrenztes Schicksal erzogen. Die kapitalistische Wirtschaft endlich, welche Tätigkeit und Lebensstellung des Menschen grundsätzlich wieder aus der Gebundenheit des geburtsbestimmten Standes löst, bringt erst den Begriff und das Problem des Berufs hervor, des Berufs in dem Sinne, den Anna Siemsen zugrunde legt. „Der Beruf, das heißt: die individuell ergriffene Tätigkeit, durch welche der Einzelne seine wirtschaftliche Existenz erhält und durch die seine Stellung in der Gesellschaft bestimmt wird" (S. 16). Problematisch wird der Beruf durch eine Reihe von Eigentümlichkeiten, die um so stärker hervortreten, je mehr man die Masse, das Proletariat, ins Auge faßt: Zufälligkeit und äußerer Druck bei der Berufswahl, Ungesichertheit der wirtschaftlichen Existenz und Einseitigkeit als Folge des arbeitsteiligen Produktionsprozesses. Dadurch wird der Beruf aus dem Mittelpunkt der Persönlichkeit wiederum herausgedrängt, wo er seinem eigentlichen Sinne nach seinen Platz beansprucht. Entweder das Menschliche verkümmert, oder es wird daneben eine andere Sphäre der Wirksamkeit geschaffen. Mit großer Eindringlichkeit wird geschildert, wie die Schwierigkeiten, die sich hieraus für die Erziehung ergeben, sich nicht rein pädagogisch, sondern nur gesellschaftlich lösen lassen. Wir alle wissen um den schmerzlichen Widerspruch zwischen dem Persönlichkeitsideal und der Fron im modernen Arbeitsgetriebe, kennen die symptomatische Bedeutung des Taylor-Systems, das das Bedürfnis des Menschen nach schöpferischer Tätigkeit und verantwortlichem Handeln übersieht und unterdrückt, und ebenso die Versuche mit untauglichen Mitteln, um aus dem Chaos der Berufswahl hinauszuführen: zünftlerische Erhöhung der Anforderungen an die Ausbildung, psychotechnische Prüfungen, die, wenn sie vom Einzelbetrieb bewerkstelligt werden, sozialpolitisch schädlich wirken müssen usf. Es gibt wohl heute keinen denkenden Berufsberater, der nicht das verzweiflungsvolle Gefühl kennt, eine Sisyphusarbeit zu leisten. Keine Arbeitsgemeinschaft mit Ärzten und Psychologen und keine Fühlungnahme mit der Lehrer-

schaft vermag über die Tatsache hinwegzutäuschen, „daß die Wahl des Berufs als ein vereinzelter und plötzlicher Akt keinen Zusammenhang mit dem Leben und der bisherigen Ausbildung des Kindes hat, daß die Berufsämter mit allen Schwächen isolierter Verwaltungsstellen behaftet und ohne organischen Zusammenhang mit der Schule einerseits, den Arbeitsnachweisen andererseits in der Luft schweben, während abseits von diesen Stellen die Auswahl überhaupt nur getroffen wird, wie sie für Einzelbetriebe vorteilhaft scheint! (S. 146.) Sinn und Ziel aller Erziehung ist es. das Kind zur Mitarbeit in der gegebenen Gesellschaft und ihrer Wirtschaft zu befähigen, umgekehrt ist die Berufswahl nicht in erster Linie nach den voraussichtlichen Marktbedürfnissen, sondern als ein pädagogisches Problem zu lösen. Aber in der kapitalistischen Wirtschaft klaffen Erziehung und Wirtschaft auseinander. An sich beachtenswerte Maßnahmen, die Kluft zu überbrücken, wie Arbeitsschule im Sinne Kerschensteiners, Reform der Lehrerbildung u. dgl. vermögen nicht, das Fundament umzugestalten. Unberührt bleibt die Frage, wie bei überfüllten Berufen alle Anwärter unterzubringen sind. Ihre Unlösbarkeit ist, so sagt Anna Siemsen, in der fehlerhaften Struktur unserer Wirtschaft begründet.

Bis hierher folgt man den Gedankengängen in höchster Spannung. Hier aber beginnt das kritische Fragezeichen. Kann wirklich die Bedarfsdeckungswirtschaft das Problem lösen? Angenommen in einer gegebenen Wirtschaftsgesellschaft liege der Schwerpunkt der Begabung für verhältnismäßig viele Individuen auf musikalischem Gebiet. Wenn man Berufsberatung in erster Linie als eine erzieherische Aufgabe betrachtet, wie Anna Siemsen dies fordert, so kann das nichts anderes heißen, als das Individuum zur Verwertung seiner stärksten Begabung zu veranlassen. Das setzt aber einen erheblichen Volkswohlstand voraus. Die Grenze, die der Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Bedarfsdeckung der Selbstverwirklichung im Berufsleben zieht, wird besonders deutlich, wenn ein bis dahin vorhanden gewesener Volkswohlstand durch eine Katastrophe vernichtet wird. Die Disharmonie zwischen Beruf und Persönlichkeit, wie sie das Gesetz von Angebot und Nachfrage unter der Herrschaft der Profitwirtschaft bewirkt, würde durch die gebieterischen Mächte von Bedürfnis und Deckungsverhältnis ebenfalls entstehen, — nicht aufgehoben werden, höchstens gemildert durch das Bewußtsein, daß der Verzicht auf die Lieblingsbetätigung wenigstens dem Wohle der Gemeinschaft und nicht den Gewinninteressen Einzelner dient. Der Beruf, sagt Anna Siemsen, würde „aufhören, eine Angelegenheit individueller Wahl und freier Willkür zu sein. Die Gesellschaft, welche die Arbeit sichert, würde auch ein Recht der Regelung beanspruchen können“ (S. 149). Gibt sie damit nicht zu, daß anstelle der Scheinfreiheit der heutigen Berufswahl ein offener Zwang treten würde? Und verspricht dieser Zustand Befriedigung? Heißt das nicht vielmehr Satan durch Belzebub vertreiben?

Anna Siemsen knüpft ihre Hoffnungen an eine Erscheinung, die eingesetzt hat, wo die Berufszersetzung am meisten fortgeschritten ist, nämlich an die Berufsorganisationen mit der Kerntruppe der industriellen Arbeiterschaft. Hier, wo die Entwürdigung der Arbeit zu einem reinen Lohnverhältnis ohne individuelle Sicherung „aus der unmenschlichen Isolation“ in die Klassensolidarität geführt hat, wird die soziale Wertung schon heute danach bestimmt, ob der einzelne „ein tüchtiger Fachmann und guter Kollege“ ist. Dies ist freilich noch eine Gruppenangelegenheit, und wenn auch eine starke erzieherische Wirkung von hier ausgeht, so bedarf es doch umfassenderer Erziehungseinrichtungen, die für alle grundsätzlich die Eingliederung der Arbeitenden in die Gesellschaft vollziehen. Wie alle kulturellen Institutionen entwickelt sich aber das Schulwesen viel langsamer als die Wirtschaft mit ihren Anforderungen. Was der organischen Verbindung von Erziehung und Wirtschaft heute mehr als alles andere entgegensteht, ist die Teilung in allgemein bildende und Berufsschule. Sie ist Ausdruck der Auffassung, daß das Berufsleben „der schmählichere und weniger anständige Teil des Daseins“ ist, und gehört nach Anna Siemsens Überzeugung einer veralteten Einstellung an. Sollte nicht aber, so möchte man fragen, gerade das moderne Berufsleben mit seiner Nichtbeachtung der menschlichen Bedürfnisse dieser Auffassung erst den Boden bereitet haben, — wenn wir von der Stellung der Arbeit in der Antike absehen, die auf ganz anderen Voraussetzungen beruht? Die moderne arbeitsteilige Produktionsform begünstigt das romantische Ideal der von allen utilitiaristischen Erwägungen freien Erziehung. Darum ist es leider nur scheinbar veraltet, indem es sich etwa in die Ideologie des Humanismus hüllt, in Wirklichkeit erhält es täglich frische Nahrung aus den Produktionsverhältnissen, weil die Arbeitszerlegung, der Taylorismus, kurz die Entseelung der Arbeit ihren Höhepunkt noch nicht erreicht, geschweige denn überschritten hat. Es kommt freilich auf ein paar Jahrzehnte mehr oder weniger nicht an, wenn wir nur überhaupt in das Stadium kommen, in dem die Berufsorga-

nisationen sich nicht mehr in ihrer Eigenschaft als Interessenvertretungen erschöpfen, sondern Keimzellen einer neuen demokratischen Gesellschaft werden, die keine Funktionärbürokratie kennen, sondern durch Heranziehen jedes Mitglieds zu tätiger Verantwortung die erzieherische Vorarbeit zu neuen Lebensordnungen in weltumfassendem Ausmaß leisten. Dann freilich winkt am Ziel eine Wirtschaftsgesellschaft, deren riesenhafter Umfang einen weiten, wenn auch niemals einen unbegrenzten Spielraum für berufliche Betätigung bietet.

Berlin-Lichterfelde. Hilde Grünbaum-Sachs.

W. Hische, Das Eignungsprinzip. Richtlinien menschenwirtschaftlicher Berufsberatuug. (Deutsche Psychologie Bd. IV, Heft 4.) Halle 1926. C. Marhold. 44 S. 1.50 M.

Hische versucht hier, die Notwendigkeit der Berufsberatung als eines Gebietes, das zwischen Jugendpflege und Arbeitsvermittlung steht, aufzuzeigen. Die alten Auslesemaßstäbe: der persönliche Eindruck, das Schulzeugnis mit der Relativität der Zensurenwerte und dem geringen beruflichen Symptomwert sind nicht ausreichend. Die Produktionssteigerung und das Differenzierungsbedürfnis der Wirtschaft verlangen eine sachgemäße Auslese, wie sie durch Frage- und Beobachtungslagen einerseits, durch die Berufseignungsuntersuchung (Intelligenzuntersuchung, Funktionsuntersuchung, Ermittlung des Persönlichkeitswerts) geleistet werden kann. Verfasser gibt ferner auf Grund seiner Erfahrungen als Leiter eines Berufsamts wertvolle Hinweise für die Vorbildung des Berufsberaters, die Zusammenarbeit mit der Schule und die Aufgaben eines Berufsberatungsamts.

Jena. Annelies Argelander.

Cohn, Willy, Verkäuferinnen. Halberstadt 1925. Meyers Verlag.

Es ist hocherfreulich einen alten, den Idealismus nicht verlierenden Praktiker zu vernehmen, dem die Berufserziehung und Ertüchtigung am Herzen lag, dazu bei einem Beruf, der zweifellos noch nicht genügend kultiviert wird (Ich erinnere an das Fachschulwesen). Über praktische — nicht bloß psychotechnische — Auslese, über Lehrzeit und soziale Fürsorge für das Personal handelt die Schrift. Insbesondere werden pädagogisch die Bemerkungen über die Berufsschule, über Sommerurlaub, Ferienheime, Achtstundentag und Bibliotheksfragen interessieren. Die kleine Schrift erlebte, in einer jetzt viel verständnisvolleren Zeit, ihre zweite Auflage. Daß sie mit Recht Anklang gefunden hat, wird man sehr gern bestätigen.

Stuttgart. Fritz Giese.

W. Hische, Von der Grundschule zur höheren Schule. Halle 1926. C. Marhold. 128 S. 4.10 M.

Das Buch, das aus Einführungskursen vor Lehrern entstanden ist, gibt eine anschauliche Darstellung der Möglichkeiten, durch Beobachtung im Unterricht usw. zu einer Erfassung der Schülerpersönlichkeit zu gelangen. Maßgebend dafür waren die ministeriellen Forderungen einer Begutachtung des Grundschülers beim Übergang in die höhere Schule durch die abgebende Volksschule. Verfasser behandelt besonders ausführlich das Gedächtnis und die Phantasieleistungen.

Jena. Annelies Argelander.

R. Martin, Anthropometrie. Anleitung zu selbständigen anthropologischen Erhebungen und deren statistische Verarbeitung. Mit 19 Abbildungen. Berlin 1925. Verlag von Julius Springer. II u. 47 Seiten. 2.40 M.

Die Schrift ist die Sonderausgabe eines Beitrags zum „Handbuch der sozialen Hygiene und Gesundheitsfürsorge". Sie handelt vom Instrumentarium zur Körpermessung, seiner Verwendung zur Ermittlung der Maßzahlen, der rechnerischen Verwertung der Zahlen, um die Beziehungen der Maße zueinander zu erkennen, und der photographischen, schematisch-graphischen und tabellarischen Veranschaulichnng der Ergebnisse. Ein kurzer Abschnitt erörtert die Beschreibung derjenigen anthropologischen Merkmale, die einer Messung nicht zugänglich sind, und ihre Eingliederung in festliegende Schemata der Beschreibung. Als Einführung in die anthropologische Untersuchung des Schulkindes ist die Schrift bestens geeignet.

Jena. W. Peters.

Günther, Dorothea, Gymnastische Grundübungen nach System Mensendieck. München 1926. Delphinverlag. In Karton M. 6.80.

Unsere Zeit beginnt deutlich nach Abstraktion zu streben. Wer die Einflüsse der Übersättigung durch photographische Wiedergaben selbst auf dem Gebiete der Akt-

kunst, dort wo sie Randzone wird, beobachtet oder wer die illustrativen Schwierigkeiten der technischen Literatur kennt, weiß, daß tatsächlich die naturgetreue Abbildung in ihrer Komplexheit, daß selbst die Vorführung durch Filmstreifenabdruck nicht entfernt gleiche Klarheit haben kann, als die gut durchgeführte, abstrakte, schematisch gebotene Figürlichkeit. Es war ein treffliches und mit Recht als D.R.P. angemeldetes Verfahren, das die Malerin und Gymnastiklehrerin Günther zum ersten Mal in Anwendung brachte: ein gymnastisches System durch Strichfiguren darzustellen. Sie benutzte als Muster die Methode Mensendieck. So entstand eine Mappe von Übungsgruppen, deren jede in Strichmanier Bewegungsabläufe vorführt. Vorübungen, Schulterübungen, Arm- und Beinübungen, Liegeübungen, Rumpfübungen, Kniebeugen, Gang und Kombinationsübungen, Lockerungen werden geschlossen auf Tafeln dargestellt, Kommandos und Bewegungsinstruktionen sind jeder Phase beigegeben. Insgesamt ein Material von 50 Tafeln mit 90 Übungen. Zeichnerisch ist die Methode als hervorragend klar und Fremd- wie Selbstunterricht erheblich fördernd anzusprechen. Diese neue Zeichenkurzschrift, die gewisse Verwandtschaft mit der Choreographie haben mag, nur unendlich viel sinnfälliger arbeiten kann, da sie andere, einfachere Anwendungen findet, wird sich zweifellos einführen. Man möchte hoffen, daß auch weitere Richtungen der Gymnastik in ähnlicher Weise durch Zeichenkurzschrift zur Darstellung gelangen. Sie macht den Lehrer und das beschreibende Werk nicht überflüssig, aber sie versteht, konzentrierter und präziser zu veranschaulichen, als es Wort oder Photo je vermöchten. Sie unterstützt zweifellos die verstehende Auffassung des Schülers und zeigt in kühler Klarheit, wo in irgendeinem System verschwommene Phrasenhaftigkeit nüchterne Tatbestände und Lücken verdeckt. So wird die Zeichenkurzschrift zugleich Prüfstein für die Eigenart einer Methode. Sie ist in jeder Form ein erheblicher Fortschritt auf dem Wege geistiger Vertiefung der Körpererziehung.

Stuttgart. Fritz Giese.

Feudel, Elfriede, Rhythmik. München 1926. Delphinverlag. 150 S. 62 Bilder.

Der seit Jahren erhoffte zusammenfassende Bericht über den Stand der Dalcroze-Bewegung, der körperlich-musikalischen Erziehung, liegt hier vor. Die Herausgeberin hat über die Zeit vor und nach Hellerau, über Rhythmik, Gehörsbildung, Improvisation, rhythmischen Unterricht in Schulen, Musik und Elternhaus berichtet. Nina Gorter behandelt das Problem der Musikalität, Nottebohm als Tänzerin die künstlerische Körpererziehung, Ferand Freund die Praxis der Musiklehrer, Frau Prof. Pfeffer von der Berliner Hochschule die Methode Dalcroze als Mittel musikalischer Berufsausbildung. Aus der Praxis mit Kindern und der Improvisationsübung berichtet Epping, der Anwendung bei Nervenkranken Dr. Jolowicz, dem Kindergarten Blensdorf, der Hilfsschule Scheiblauer: diese Themen von Theoretikern wie Praktikern dürften die hohe Bedeutung des Buches für alle Pädagogen erweisen! Fügt man hinzu, daß die Beiträge vor allem die der Herausgeberin, eine ungemein sympathische und ungekünstelte Sprache führen, daß 62 hervorragende Großbilder den Text unterstützen und daß die Gesamtausstattung des Werks in der meisterhaften Form des dafür bekannten Verlages herauskam: so kann man nur von Herzen wünschen, daß alle Teile durch weite Verbreitung des Buchs ihren gerechten Lohn erhalten. Diese Veröffentlichung erscheint mir um so wichtiger, da leider gewisse Gymnastikerkreise Dalcrozes geniale Grundidee totzuschweigen versuchen, ja zumal pädagogische Interessenten leicht irreführen können. Aller Einseitigkeiten eingedenk, wird die Dalcrozemethode nach wie vor eines der wichtigsten Erziehungsmittel bleiben!

Stuttgart. Fritz Giese.

Wanke, Georg, Psychoanalyse. Halle 1924. Marhold. 304 Seiten.

Verfasser leitet ein Thüringer Sanatorium und steht seit langem in der Bewegung. Dies Buch ist für Ärzte, Geistliche, Juristen, Lehrer, Erzieher und Eltern gedacht, und ergänzt in manchem, was Pfister gewollt hat. Die Entwicklungsgeschichte, das fachliche Wesen, die praktischen Aufgaben und die derzeitige Wirkung der Psychoanalyse im Leben sind Thema. Technik und Theorien, Patientenstimmen wie Meinungen der Analyseleiter kommen zum Wort. Wichtig für den Pädagogen ist vor allem das zweite Kapitel des zweiten Abschnittes über Psychagogik und Sexagogik. Fremdwörtererklärungen und Literaturhinweise unterstreichen den Charakter des Buches als Einführung. Die Art der Einführung ist gestimmt auf wohlwollende Beachtung der Freudschen Richtung, ohne in sektenhafte Anbetung zu verfallen. Sie steht fern sowohl dem literarischen wie rabbulistischen Jongleurtypus manch anderer Psychoanalytiker, ist sozusagen hier verbürgerlicht, einfacher und bescheidener im Auftreten. Man merkt, daß der Verfasser nicht nur Psychoanalyse kennt und daß sein Material auch aus

anderen Zonen kommt. Als Einführung für die Allgemeinheit ist es zweifellos ein geeignetes Buch, zumal es auch Gegenstimmen erwähnt, ohne freilich — leider — Aufklärung über die verschiedenen Schulen der Analyse klar zu bieten, was eigentlich eine solche Einführung für alle sollte. Rechnet man die gute Ausstattung des Buchs hinzu, so kann man trotzdem nur sagen, daß es seinen menschenfreundlichen Zweck voll erfüllen und dem Verfasser durchaus Anerkennung einbringen wird.

Stuttgart. Fritz Giese.

Dr. D. E. Oppenheim, Dichtung und Menschenkenntnis. Psychologische Streifzüge durch alte und neue Literatur. München 1926. J. F. Bergmanns Verlag. LXXXIV und 262 Seiten. Geh. 12.—

Oppenheim ist klassischer Philologe, wie ihm aber im Sinne Useners die Sprachwissenschaft nur als Dienerin am Worte erscheint, der es zukomme, die sprachliche Fertigkeit des Forschers in sprachlichen Takt zu verwandeln, so ruft er auf der anderen Seite die Psychologie zur Hilfe, damit ihm aus der praktischen Fertigkeit, sich in Menschen zurechtzufinden, psychologischer Takt erwachse. Denn Menschenkenntnis kann sich nicht, wie die Kunstkenntnis, auf ein mehr oder weniger festes System von Hilfsmitteln stützen, sie beruht auf Selbstbeobachtung und auf einer durch praktische Lebenserfahrung erworbenen Fähigkeit des Fremdverstehens. Wie eng die Sprachwissenschaft und die praktische Menschenkenntnis der sozialen Gemeinschaft zusammenhängen, weist der Verfasser an einem reichhaltigen Beispielmaterial volkstümlicher Gnomik in Redewendungen, Sprichwörtern, Märchen und Fabeln nach. Erweitert wird unsere Erfahrung jedoch auch durch die ahnende Menschenkenntnis der Dichter, die nach Dilthey ja überhaupt unsere „Organe, Menschen zu verstehen" sind. Neben der Erfahrungsbereicherung bringen sie vor allem auch die notwendigen Ordnungskriterien, indem sie „die Regel des Geschehens, den Typus" darstellen. Freilich hat, so meint der Verfasser, bisher der nötige Ansatzpunkt der Betrachtung gefehlt, man hat das Einheitliche zu zersetzen versucht, hat nach der leitenden Teilidee gefahndet, statt aufs Ganze zu gehen, daher die Unsicherheit und starke Abweichung in der Beurteilung dichterischer Charaktere. Nun aber glaubt Oppenheim in der Adlerischen Individualpsychologie, die auf den einheitlichen Seelenzusammenhang eingehe, die einzig mögliche Erklärungsbasis gefunden zu haben. Und es muß zugestanden werden, daß in den Beispielen, die er sich zu näherer Betrachtung wählt, durch die Adlersche Erklärungsweise wirklich eine tiefe Einsicht und restlose Erläuterung der betreffenden Charaktere gewonnen wird.

Im Mittelpunkt steht ein ungemein sorgfältiger Aufsatz über Shakespeares Othello. Das soziale Problem, das den Kern dieser Tragödie bildet, wird glücklich erfaßt: der Mohr, der unter seinesgleichen ein König ist, weiß sich unter den Weißen seiner Rasse wegen verachtet und verdächtigt und setzt nun alles daran, sich Geltung und Ehre zu verschaffen. Sein Charakter wird bestimmt durch ein kindliches Minderwertigkeitsgefühl und durch ein ausgleichendes gottähnliches Persönlichkeitsideal, dem er mit fanatischer Sachlichkeit nachstrebt. So wird ihm letzten Endes auch sein Eheglück zur Prestigefrage, in einem doppelten Sinn: denn hier, vor dem Weibe, handelt es sich um seinen Menschenwert schlechthin, hier gilt es die Achtung um seiner selbst willen, nicht mehr bloß wegen seiner Verdienste. So liegt der Kern seiner Eifersucht in seinem Minderwertigkeitsgefühl, und nur aus ihm heraus wird sein Verhalten verständlich. Mit Recht nennt Oppenheim Othello die Tragödie der Lebensfremdheit, denn der Mohr ist ja nicht der einzige, der daran zugrunde geht. Es kann hier leider nicht näher auf die meisterhafte psychologische Analyse eingegangen werden; die mit zahlreichen Seitenblicken auf andere, ähnliche Shakespeare-Stücke, besonders auf die Gestalten Shylocks, Richard III. und des Bastards Edmund durchgeführt ist und deren klarer und folgerichtiger Aufbau jedem Leser einen hohen Genuß bereiten wird.

Umrahmt wird die Othello-Abhandlung von je zwei Aufsätzen über dichterische Gestalten des Altertums und der Moderne — bei letzteren, dem Schriftsteller Aschenbach aus Thomas Manns „Tod in Venedig" und dem Manne aus Schönherrs „Weibsteufel" wirkt die individual-psychologische Erklärung ohne weiteres plausibel, spielt doch bei beiden der „Heroismus der Schwäche" die entscheidende Rolle. Nicht ganz so eindeutig erscheint zunächst die Charakteristik des Achilles aus der Ilias und der Dido aus der Aenaeis. Doch muß man auch hier bei genauer Prüfung die Richtigkeit der Problemstellung zugestehen: bei Achilles ist das kindliche Minderwertigkeitsgefühl ja besonders auffallend und das verstärkte Geltungsstreben angesichts des nahverheißenen Todes immer wieder erkennbar — und schließlich ist auch für Dido die schwächere Position als Weib, und der Wille, dieselbe zu überwinden, Grundlage ihres Charakters und damit Antrieb ihres Handelns.

Erfreulich ist, daß der Verfasser sich streng innerhalb der vorliegenden Dichtungen bewegt, lediglich diese als seine psychologischen Urkunden verwertet und nicht auf die Biographie der Dichter zurückgreift, wie dies die psychologische Schule so gerne tut. Zwar deutet er gelegentlich in den Anmerkungen zu Thomas Manns „Tod in Venedig" dergleichen an, doch mehr als Parallele und nicht als ursächliche Erklärung. Es bleibt trotz alledem zu fragen, ob die Dichtung als solche durch diese Art der Betrachtung gewinnt. Oppenheim selbst stellt ihr die literarhistorische Betrachtungsweise zur Seite, die er freilich etwas einseitig als Quellenuntersuchung und Erforschung der Motivverwandtschaften zu interpretieren scheint, wenn er in den Anmerkungen etwa den „Tod in Venedig" mit der historischen Gestalt Platens und mit Goethes „Mann von fünfzig Jahren", übrigens sehr fein und tiefgründig, vergleicht. Von einer formal-ästhetischen Betrachtungsweise, die allein dem Kunstwert einer Dichtung gerecht zu werden vermag, ist nirgends die Rede. Doch müssen wir zugeben, daß der menschliche Gehalt eines Dichtwerkes unendlich gewinnen kann bei solch eindringlicher psychologischer Durchleuchtung und Fundierung der Charaktere. Denn dadurch wird uns erst voll bewußt, was wir vorher nur ahnen oder der künstlerischen Wirkung intuitiv entnehmen konnten, daß der echte, große Dichter nie konstruierte Schemen vor uns hinstellt, sondern blutvolle, lebendige Menschen, die in sich eine geschlossene Einheit bilden und deren einheitlicher Charakter sich auswirkt bis in die kleinsten, scheinbar nebensächlichen Äußerungen hinein. Eine künstlerisch nicht restlos durchgeformte Dichtung wird auch meist keine solch geschlossenen Charaktere aufweisen — ein Beispiel ist der Vorläufer des Othello, das Scheusal Aaron im „Titus Andronikus" — und so läßt uns die Adler-Oppenheimsche Betrachtungsart auch in dieser Beziehung ein wertvolles Kriterium zur künstlerischen Beurteilung.

Jena, Gerhart Sieveking.

L'année psychologique. 24. Jahrgang (1923). (XIV u. 692 Seiten.) 25. Jahrgang (1924). (XIV u. 734 Seiten.) Paris 1924 und 1925. Verlag Félix Alcan.

Dieses altbewährte von Henry Beaunis und Alfred Binet im Jahre 1894 begründete Jahrbuch erscheint nunmehr, nachdem es den Krieg und seine Nachwirkungen überwunden hat, wieder regelmäßig: Seit 1913 besorgt der Nachfolger Binets Henri Piéron die Herausgabe. Im Vorwort zum 24. Jahrgang legt er ein kräftiges Bekenntnis zur Internationalität der Wissenschaft ab. Die Fülle ausländischer und darunter besonders vieler deutscher Untersuchungen, über die in den „bibliographischen Analysen" referiert wird, zeigt, daß dieses Bekenntnis keine leere Phrase ist. Piéron folgt mit den sorgfältigen Überblicken über die gesamte psychologische Arbeit des Jahres der guten Tradition des Jahrbuches und seines Vorgängers in der Herausgabe. Zwei Drittel des Umfangs jedes der beiden Bände sind dem Literaturbericht gewidmet, und an die tausend Arbeiten werden in jedem von ihnen besprochen. Im Vorwort zum 25. Jahrgang gibt Piéron einen kurzen Rückblick über die Entwicklung des Jahrbuches. Der deutsche Leser, der diese Entwicklung in den Kriegs- und Nachkriegsjahren nicht verfolgen konnte, vermißt unter den Originalarbeiten der beiden Bände schmerzlich den Namen Binet's. Seine vielseitigen und originellen Arbeitsideen, die sich im letzten Jahrzehnt seines Lebens immer schärfer auf die psychologische Erfassung des Schulkindes konzentrierten, gaben ehedem dem Année psychologique das Gepräge. An sie knüpfen in den beiden vorliegenden Bänden die Arbeiten von Decroly über die stummen (nichtverbalen) Methoden bei der Intelligenzprüfung und über individuelle und Gruppentests an. Daneben finden wir Beiträge zur Arbeitspsychologie und Psychotechnik (Foucault über Pausen bei geistiger Arbeit, Lahy über die psychologische Auslese von Trambahn- und Autobusführern), zur Psychologie des Schießens (Journée über die Empfindungen des Rückschlags beim Schießen), zur Psychopathologie (Mignard), zur Tierpsychologie (Rabaud: Nestbau, Bussard, Dressur). Am stärksten ist — im Gegensatz zu den Zeiten Binets — die Sinnespsychologie vertreten. Zur Theorie des Farbensehens berichten Ladd-Franklin und Forster, eine Untersuchung über das Ansteigen der Lichtempfindung steuern Kleitman und Piéron, über Kontrast und Nachbilder Velinsky, über die Entstehung der Tonempfindung Kucharski und über den Zeitsinn Piéron bei. Sollte sich die Psychologie in Frankreich einer erneuten Pflege sinnespsychologischer Probleme zuwenden, während sie sich in Deutschland, den Vereinigten Staaten und wohl auch in England von der Sinnespsychologie weg entwickelt?

Jena. W. Peters.

* *

Biologische Notwendigkeit und praktische Pädagogik.

Von Johannes Kretzschmar.

In einer seiner letzten Veröffentlichungen hat Th. Litt einen Gedanken niedergelegt, der sehr zu weiterem Nachdenken anregt. In der Schrift „Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal" hat er (S. 40) den Satz ausgesprochen, daß das Empordrängen der Lebensphilosophie über die Thesen des Psychologismus und des Logizismus zweifellos nicht nur einer gedanklichen, sondern auch einer Lebensnotwendigkeit entspringt. Was in diesem Satze ausgesprochen wird, ist so außerordentlich bedeutungsvoll auch für die praktische Pädagogik, daß man lebhaft bedauern muß, daß Litt diesen Gedanken der neben der bloß logischen Notwendigkeit bestehenden vitalen Notwendigkeit für das Gebiet der Erziehung nicht bis zum Ende weiter durchgedacht hat. In dieser Hinsicht steht er freilich nicht allein da; auch andere führende Vertreter der Pädagogik haben das Problem der Lebensnotwendigkeit bisher nur flüchtig gestreift, ohne ihm näherzutreten. A. Messer hat vor mehreren Jahren im „Deutschen Philologenblatt" (1921, S. 429f.) einen Aufsatz über „Fachwissenschaft und Pädagogik" veröffentlicht, in dem er den Fachwissenschaftlern die Frage vorlegt, ob es neben der Erziehung zur Wissenschaft nicht noch Erziehungsziele gibt, die „biologisch dringlicher" sind. G. Kerschensteiner hat sowohl in der ersten als auch in der zweiten Auflage seiner Schrift „Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation" darauf hingewiesen, daß das Schulwesen aus den „zeitweiligen Bedürfnissen" der Gesellschaft herausgewachsen ist, daß die Gesellschaft es sich geschaffen hat „zur Sicherung ihrer Lebensbedingungen, ihrer Daseinserhaltung". Er hat geltend gemacht, daß sich diese Bedürfnisse fortdauernd ändern und daß die öffentliche Volksschule der Gegenwart Staats- und Gesellschaftsbedürfnissen entsprungen ist, die um 100 bis 150 Jahre zurückliegen (2. Aufl. S. 13f). Leider aber baut auch er nicht seine ganze Theorie des Bildungswesens grundsätzlich und folgerichtig auf diesem Begriff des Lebensbedürfnisses auf. Auch M. Rehm ist in diesem Zusammenhange insofern zu nennen, als er leider nur gelegentlich neben dem Bedürfnis der Gesellschaft auch das Bedürfnis des Individuums erwähnt; in seinem Buche „Das Kind in der Gesellschaft" betont er das Recht des Kindes auf eine Ausbildung seiner Kräfte, die es befähigt, „sich einst wirtschaftlich selbst zu erhalten" (S. 95).

Fragt man sich, warum die so wichtige vitale Bedingtheit der Erziehung in diesen Schriften nur flüchtig und vorübergehend genannt wird, so wird man bei einiger Überlegung auf zwei Hauptgründe stoßen.

Der eine dieser Gründe ist in dem weit verbreiteten Vorurteil enthalten, daß die Ausrüstung für den Kampf ums Dasein eigentlich nicht zu den wesentlichen Aufgaben der Erziehung gerechnet werden könne. Man sagt, der Trieb zur Selbsterhaltung sei so stark und mächtig im Menschen, daß er keiner besonderen Förderung durch pädagogische Maßnahmen bedürfe, sondern lediglich geregelt und normiert werden müsse. Die wesentliche Aufgabe der Erziehung, sagt man, bestehe in der Emporbildung, der sittlichen Höherbildung des Menschen; durch sie müßten die animalischen Triebe überwunden und veredelt werden. Diese Auffassung betrachtet zweifellos den Sinn der Erziehung von einem einseitigen und schiefen Gesichtspunkte aus. Sie übersieht völlig die einfache Tatsache, daß sowohl das Individuum selbst als auch die Gemeinschaft unweigerlich dem Untergange geweiht ist und elend zugrunde geht, wenn nicht die Erziehung dem Selbsterhaltungstrieb zu Hilfe kommt und durch ein gewisses Maß von Bildung die Möglichkeit der selbständigen Lebensfürsorge, d. h. der selbständigen Sorge für Nahrung, Kleidung und Wohnung, gewährleistet. Der Gedanke der Lebensfürsorge tritt hierbei sogar um so mehr als ursprünglicher Zweck hervor, je mehr man sich in der Menschheitsgeschichte den primitiveren Lebensformen nähert. Man denke nur an die vor der Geldwirtschaft liegenden Kulturstufen der Sammelwirtschaft und der Hauswirtschaft, deren Einfluß auf die Erziehung wir bei den Naturvölkern heute noch anschaulich festzustellen vermögen! Klar und deutlich zeigt sich hier, wie die pädagogischen Bemühungen der Eltern in erster Linie darauf gerichtet sind, den Kindern die zur unmittelbaren Beschaffung von Nahrung, Kleidung, Wohnung erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu übermitteln. Im Zeitalter der Geldwirtschaft kann es nicht viel anders sein. Eigentlich müßte uns der Gedanke der vitalen Notwendigkeit in der Erziehung gerade in der Gegenwart besonders geläufig sein, in einer Zeit, da die Sorge um Sein oder Nichtsein die bedrohlichsten Formen angenommen hat. Der Kampf ums Dasein ist es heute in erster Linie, der für die Eltern bei der Wahl der Schulen für ihre Kinder von ausschlaggebender Bedeutung ist; sie suchen den Kindern einen Bildungsweg zu ermöglichen, der ihre wirtschaftliche Zukunft wenigstens einigermaßen sicherstellt. Wir dürfen unsere Augen nicht vor der Tatsache verschließen, daß die Berufserziehung, die gegenwärtig so stark das allgemeine Interesse beherrscht, auf alle Fälle zunächst das Ziel zu verfolgen hat, den Zögling zum selbständigen Nahrungserwerb zu befähigen, ihm Wege zum Gelderwerb zu weisen, damit er vor dem Hungertode, vor Armenhaus und Krankenhaus bewahrt bleibt. Und auch die innere Ausgestaltung des Daseins, der geistige Ausbau desselben, die Lebensformung ist für das Individuum eine dringende biologische Notwendigkeit. Das Leben verkümmert und siecht dahin, wenn es über die bloße Fürsorge für den Unterhalt hinaus nicht noch einen anderen, tieferen Inhalt bekommt. Hier ist Th. Litts Gedanke am richtigen Platze, daß die Lebensphilosophie für den

Menschen eine unbedingte Lebensnotwendigkeit ist; ohne befriedigende Weltanschauung wird das Leben des Individuums mehr oder weniger unmittelbar gefährdet, und das verzweifelte innerliche Ringen, das wir bei begabten Menschen so häufig beobachten, ist im letzten Grunde ein erbitterter Kampf um die Selbsterhaltung. Das Dasein wird freudlos und leer, wenn nicht auch der Beruf, obgleich er zunächst und in erster Linie der physischen Lebensfürsorge dienen muß, mit zum tieferen Lebensinhalt gemacht und in den Rahmen der inneren Lebensformung eingespannt werden kann; das Wirken und Schaffen für eine Idee ist ein unabweisbares Lebensbedürfnis. Und hängt die Möglichkeit dieser Lebensformung nicht auch von der Art und Weise der Lebensfürsorge, insbesondere dem Beruf, ab? Man überlege sich nur, wie der arme Fabrikarbeiter der Industriegebiete oder der arme Sennhirt der Hochgebirge zu einer wesentlich primitiveren Lebensgestaltung genötigt wird als der Angehörige der wirtschaftlich besser gestellten Bevölkerungsschichten! Auf dem Gebiete der sittlichen Erziehung zeigt sich ferner besonders deutlich die für die Gesellschaft geltende biologische Notwendigkeit. Daß die augenblicklich in Deutschland in erschreckender Weise zunehmende Jugendkriminalität zum Rückgang und zum Stillstand gebracht wird, ist eine Existenzfrage für das ganze deutsche Volk; daß in Rußland gegenwärtig drei Millionen verwahrloster Kinder umherirren und zur gefährlichen Landplage werden, ist auch für diesen Staat ein schwerwiegendes Daseinsproblem.

Wenn trotz dieser Tatsachen unserer Pädagogik der Begriff der vitalen Notwendigkeit so auffallend wenig geläufig ist, so hat dies seine tiefere Ursache in dem seit Kant zur Herrschaft gelangten pädagogischen Ethizismus. Die im Gefolge der Renaissance sich allmählich während des 17. und 18. Jahrhunderts Bahn brechende Pädagogik des Realismus war bereits verhältnismäßig lebensnahe und wirklichkeitstreu, und die Auffassung der Philanthropisten — man vergleiche die einschlägigen Kapitel in Trapps bekanntem „Versuch der Pädagogik" — bewegte sich mit ihrem Wohlfahrtsmotiv durchaus in dieser von der geschichtlichen Entwicklung vorgezeichneten Bahn. Die schnurgerade Linie dieser Bahn ist unter dem gewaltigen Einflusse der Kantschen Moralphilosophie jäh und unvermittelt unterbrochen worden. Der Kantsche Satz, daß der Mensch, im Gegenteil zum Tier, das einzige Geschöpf sei, das erzogen müsse, und daß die Kinder im Hinblick auf die Idee der Menschheit und ihrer Bestimmung zu erziehen seien, ist leider sehr bald Gemeingut der wissenschaftlichen Pädagogik geworden. Noch der junge Herbart äußerte in den „Diktaten der Pädagogik", daß die Erziehung zur Erwerbsgeschicklichkeit ein zulässiges Ziel sei, sobald sie sich einem obersten Zweck logisch lückenlos unterordnen lasse; später, im „Umriß pädagogischer Vorlesungen", hat er sich völlig der Denkweise der Kantschen Schule angepaßt und den Standpunkt vertreten, daß dieser Gegenstand nicht eigentlich in den Bereich der Erziehung gehöre, weil nicht gesagt werde, ob

damit der Mensch besser oder schlechter werde. Diese ethizistische Betrachtungsweise ist uns bis zur Gegenwart, bis über Natorp hinaus, geblieben. Daß das Zeitalter von A. Diesterweg die Industrieschule und den Handarbeitsunterricht so leidenschaftlich bekämpfte, ist eine selbstverständliche Folge dieser Entwicklung gewesen. Natorp hat sich ausdrücklich zu dieser Sinnesrichtung bekannt; 1899 hat er erklärt, daß die von ihm geforderte Begründung der Pädagogik auf Ethik, Logik und Ästhetik nicht ausschließe, daß die Bestimmung des letzten Zieles der Erziehung doch Sache der Ethik sei („Herbart, Pestalozzi usw.", S. 16). Unter den Schriften der heutigen Zeit ist wohl R. Hönigwalds „Über die Grundlagen der Pädagogik" als diejenige zu nennen, in der der ideologische Ursprung der Erziehungswissenschaft mit am deutlichsten in die Erscheinung tritt. Hönigswald lehnt die von Fr. Paulsen (gleichzeitig auch von O. Willmann) ausgesprochene Behauptung ab, daß der Wesenskern der Erziehung in der Überlieferung des Kulturbesitzes an die nachfolgende Generation bestehe, und fordert, daß als die wesentliche Aufgabe der Erziehung die Höherbildung der menschlichen Gesellschaft zu betrachten sei. Nun darf man ja zwar wohl zugeben, daß in Verbindung mit diesem Gedanken der Höherbildung der Menschheit die pädagogische Arbeit als etwas außerordentlich Hohes und Hehres erscheint; aber diese Anerkennung vermag nicht die Tatsache aus der Welt zu schaffen, daß die Pädagogik durch diesen Ethizismus leider allzusehr das Gepräge der Weltfremdheit und Wirklichkeitsfremdheit erhalten hat. Der pädagogische Ethizismus bedeutet eine rein metaphysische Grundlegung der Erziehung, denn er stützt sich entweder auf den Begriff der von Gott gewollten allgemeinen menschlichen Bestimmung oder auf die Idee des absoluten Wertes. Man kann sehr wohl verstehen, daß gegenüber dem Gedanken, der Endzweck der Erziehung sei überirdischen Ursprungs, die Betonung von physischen Lebensnotwendigkeiten in der Pädagogik als etwas Niederes, Gemeines erscheinen kann; man darf sie aber deshalb nicht einfach ignorieren oder in den Hintergrund drängen. Ein Vergleich aus der deutschen Geschichte sei gestattet. Den Patrioten von 1815 erschien die Wiederbegründung des alten Deutschen Reiches als eine herrliche Idee, von der sie träumten und für die sie Freiheit und Leben gern opferten. Die deutsche Einheit war aber zugleich eine bittere Daseinsnotwendigkeit für die durch allerlei wirtschaftliche Schranken voneinander getrennten Einzelstaaten, die in der Folgezeit immer deutlicher in die Erscheinung trat und im Zollverein von 1834 wenigstens eine vorläufige Etappe zum unentbehrlichen Einheitsstaat schuf. Hier haben wir den von Litt betonten Gegensatz der bloß gedanklichen und der vitalen Notwendigkeit klar vor uns, der auch für die Pädagogik seine Gültigkeit haben muß, wenn sie nicht völlig den Boden unter den Füßen verlieren will. Nicht ohne Grund hat W. Münch gelegentlich in seiner „Pädagogik" (1907, S. 321) unsern Theoretikern den Vorwurf gemacht, daß sie das Endziel der Erziehung allzusehr in die Unendlichkeit verlegen und die realen Daseinszwecke ganz außer acht lassen.

Daß der Gedanke der Lebensnotwendigkeit in der pädagogischen Literatur so wenig hervortritt, mag weiterhin wohl auch damit zu begründen sein, daß ihn verschiedene Pädagogen mit in der kulturphilosophischen Fundierung der Pädagogik eingeschlossen glauben. Dieser Ansicht scheint z. B. Kerschensteiner zu sein. Er betont, daß die Gesellschaft der Erziehung zur Sicherung ihrer Lebensbedingungen, ihrer Daseinserhaltung bedürfe; gleichzeitig aber meint er, daß die Pädagogik für immer fest in der Kulturphilosophie verankert sei, daß also die biologische Notwendigkeit in der aus der absoluten Idee heraus geborenen Notwendigkeit mit enthalten sei. Einer solchen Auffassung muß im Interesse der wissenschaftlichen Klarheit auf das entschiedenste widersprochen werden. Die Notwendigkeit der Daseinserhaltung des Individuums und der Gesellschaft ist an Raum und Zeit gebunden, die Idee der Höherbildung der Menschheit hingegen ist raum- und zeitlos. Die Erziehung ruht auf relativer Grundlage, soweit sie aus physischen Notwendigkeiten heraus geboren ist; sie ruht auf absoluter Grundlage, soweit sie Forderung einer ewigen, unsterblichen Idee ist. Hier liegt eine Verschiedenheit der Fundierung vor, die innerhalb der Philosophie, soweit sie wissenschaftlich erfaßt wird, glatt unmöglich ist. Mit aller Schärfe hat A. Windelband in seinem „Lehrbuch der Geschichte der Philosophie" (1912, S. 566) erklärt, daß der Relativismus die Abdankung und der Tod der Philosophie ist, daß sie nur als Lehre von den allgemeingültigen Werten weiterleben kann. Bei dieser Auffassung, mit der Windelband bekanntlich nicht allein dasteht, ist es völlig ausgeschlossen, daß die vitale Notwendigkeit der Erziehung von der Philosophie aus begründet werden kann; sie steht außerhalb der Philosophie; die biologische Begründung der praktischen Pädagogik ist etwas grundsätzlich anderes als die philosophische Begründung derselben, sie bedeutet eine besondere, selbständige Fundierung neben dieser[1]. Es muß mit allem Nachdruck davor gewarnt werden, beide miteinander zu vermengen und der Philosophie ein ihr durchaus wesensfremdes Moment aufzunötigen. Diese Vermengung besteht zweifellos bei A. Messer; sie zeigt sich bei Kerschensteiner, wenn er in einem Atemzug von der Daseinserhaltung und der Weiterentwicklung der Gesellschaft spricht (S. 13); er begeht — neuerdings auch in seiner „Theorie der Bildung" — denselben Fehler, den bereits P. Bergemann 1900 beging, als er in seiner „Sozialpädagogik" gleichzeitig die Erhaltung und die Vervollkommnung des Lebens als Endzweck der Erziehung hinstellte. Einer der wenigen, die in dieser Beziehung streng folgerichtig denken, dürfte wohl, im Gegensatz zu Kerschensteiner und Messer, Hönigswald sein. Er verzichtet völlig darauf, auf die Sicherung und Erhaltung des Daseins Rücksicht zu nehmen, und richtet sein Augenmerk lediglich auf die in die

[1] Ich habe auf den Begriff der Lebensnotwendigheit in der Erziehung bereits 1912 hingewiesen; vgl. „Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft", S. 112—129.

fernste Zukunft schauende kulturelle Höherbildung der Gemeinschaft, im steten Hinblick auf die ewige Idee des absoluten Wertes.

Nun erhebt sich natürlich sofort die Frage: Ist diese Heraushebung und Sonderung der biologischen Notwendigkeit von so außerordentlich großer Wichtigkeit für die praktische Pädagogik? Diese Frage ist unbedingt zu bejahen. Wie sich sogleich zeigen wird, ist diese praktisch-pädagogische Bedeutung dreifacher Art.

Zunächst darf behauptet werden, daß bei der schärferen Betonung der vitalen Notwendigkeit das Individuum mehr zu seinem Rechte kommt als bei der philosophischen Fundierung. Es ist zwar wiederholt geleugnet worden, daß durch die kulturphilosophische Grundlegung das Individuum unterdrückt und vergewaltigt wird, so z. B. neuerdings von A. Buchenau in seiner „Sozialpädagogik" (S. 11). Diese Unterdrückung ist aber jedenfalls in der Theorie tatsächlich vorhanden; sie besteht darin, daß bei der letztgenannten Zielbegründung der Zögling zwar Gegenstand, nicht aber auch Ziel der Erziehung ist; das Ziel liegt in der Gemeinschaft, der Lehrer ist bloß „Agent" der Gemeinschaft, wie es R. Rissmann gelegentlich bezeichnet hat. In der Richtung dieser Denkweise liegt Litts Ausspruch: „Bildend wirken die Gehalte der Erziehung gerade dadurch, daß das Subjekt sie um ihrer selbst willen sucht, im Bemühen um sie seines lieben Ich und seiner subjektiven Bedürfnisse ganz und gar vergißt" (S. 57). Die theoretische Zurücksetzung des Individuums tritt auch bei Hönigswald deutlich in die Erscheinung, wenn er erklärt: „Mit dem Sinn jeder pädagogischen Betätigung untrennbar verknüpft ist die Idee einer Höherbildung der Gemeinschaft, an der und in deren Mitte sie vollzogen ward — natürlich mit allen Bedingungen und Folgen solcher Höherbildung für das Verhalten auch des Einzelnen." Diese Minderbewertung des Individuums ist schließlich leicht verständlich. Vom Standpunkt der Kulturphilosophie aus gesehen, ist der Erzieher im Dienste der ewigen, absoluten Idee des Wertes tätig, und für die Realisierung, Verlebendigung dieser Idee ist letzthin auch die Gemeinschaft nur Mittel zum Zweck, so daß der einzelne von selbst noch weiter in den Hintergrund gedrängt wird. Bei der biologischen Begründung ist das nicht der Fall. Gemeinschaft und Einzelwesen sind hier gleichmäßig Gegenstand und Ziel der Erziehung; beide sind im Kampfe um die Erhaltung des Daseins aufs innigste miteinander verbunden, in engster Schicksalsgemeinschaft miteinander auf Gedeihen und Verderben verflochten. Individuum und Gemeinschaft stehen, biologisch betrachtet, gleichwertig nebeneinander, und der einzelne Zögling darf vom Erzieher beanspruchen, daß der Inhalt der pädagogischen Maßnahmen ebensosehr auf die Erhaltung seines eigenen Daseins zugeschnitten ist als auf die der Gemeinschaft, daß der Erzieher seinem Leben auch einen Eigenwert zuerkennt und nicht durch das Individuum gleichsam hindurchschaut, um seinen Blick einzig und allein auf die große Gemeinschaft zu richten. Hierzu kommt noch, daß durch das Moment

der biologischen Dringlichkeit sowohl die Lebensfürsorge als auch die Lebensgestaltung — vor allem die sittliche — erfaßt wird, während die philosophische Begründung — bei Hönigswald und Litt zeigt sich das deutlich — nur die Lebensgestaltung zu erfassen vermag und die Lebensfürsorge ausscheiden muß.

In Verbindung mit dieser Erkenntnis steht die zweite Bedeutung der biologischen Notwendigkeit für die praktische Pädagogik: Durch das Hervorheben und Absondern der individualbiologischen und sozialbiologischen Notwendigkeit gegenüber der philosophischen Notwendigkeit gewinnt die praktische Pädagogik eine Zwecksetzung, die zugleich einen brauchbaren Maßstab für die Bewertung der einzelnen Kulturgüter im gegebenen Einzelfalle liefert. Daß ein solcher Wertmaßstab für die Praxis der Erziehung unentbehrlich ist, kann keinem Zweifel unterliegen; jeder Lehrer, der über eine bloß handwerksmäßige Erfassung seines Berufs hinausstrebt, empfindet sein Vorhandensein als ein unabweisbares und dringendes Bedürfnis. Für die pädagogische Praxis ist nun aber die Individualität des Zöglings von entscheidender Bedeutung, und nicht ohne tieferen Grund hat S. Cohn gegenüber Hönigswald geltend gemacht, daß die Pädagogik einen „personalen" Charakter hat. Die philosophische Pädagogik Herbarts hat sich vor einem Jahrhundert mit großem Eifer bemüht, eine Auswahl der Kulturgüter im Hinblick auf den einen und ganzen Zweck der Erziehung zu ermöglichen. Daß Herbarts bisher noch viel zu wenig gewürdigter Versuch scheiterte, weil infolge der zu engen Formulierung des Erziehungszweckes sowohl die Erziehung zur Erwerbsgeschicklichkeit als auch die körperliche Ertüchtigung aus dem Rahmen der wissenschaftlich fundierten praktischen Pädagogik herausfiel, kann der Richtigkeit seines Grundgedankens keinerlei Abbruch tun. Die moderne Philosophie verzichtet, im Gegensatz zu Herbart, von vornherein auf die Absicht, der praktischen Pädagogik das unentbehrliche Auswahlprinzip zur Verfügung zu stellen, und so sind heute zahlreiche Männer der Praxis zu dem Eingeständnis genötigt worden, daß für die praktische Pädagogik die Philosophie der Gegenwart keinen Wert hat. Von ihnen sei hier nur J. Prüfer genannt, der 1917 in der Schrift „Theorie und Praxis in der Erziehung" ausdrücklich feststellt: „Allgemeingültige Ratschläge für die pädagogische Praxis kann die philosophische Pädagogik nicht geben... Die unmittelbare wissenschaftliche Grundlage für die Fülle und Mannigfaltigkeit des realen Lebens und der daraus erwachsenden praktischen Erziehungsarbeit kann sie nie und nimmer werden" (S. 30). Daß man sich hier in einer gewissen Verlegenheit befindet und daß diese Verlegenheit auch gefühlt wird, läßt sich bei Kerschensteiner leicht nachweisen: um das unentbehrliche Auswahlprinzip zu erhalten, macht er eine Anleihe bei der Empirie, der Erfahrung. Er entnimmt den Endzweck der Erziehung dem Bereich der Philosophie, muß aber einsehen, daß der Zweck nur dann erreicht wird, wenn die Zielsetzung

im gegebenen Einzelfalle der pädagogischen Individualitätt angepaßt ist. Er formuliert auf Grund dieser Tatsache sein Grundaxiom des Bildungsprozesses so: „Damit ein Kulturgut Bildungsgut für eine Individualität werden kann, muß die geistige Struktur dieses Kulturgutes ganz oder teilweise der geistigen Struktur der Individualität adäquat sein" (a. a. O., S. 9). Er gelangt, an E. Sprangers Lebensformen anknüpfend, zu zwölf Wertgruppen, in die sich die einzelnen Bildungsgüter einordnen lassen; er unterscheidet Bildungsgüter, deren Struktur der seelischen Besonderheit des theoretischen, ästhetischen und religiösen kontemplativen und aktiven Menschen, und zwar in seinen drei Formen des egozentrischen, heterozentrischen und sachlichen Verhaltens entspricht (S. 35). Nun ist zwar, an sich betrachtet, der Kerschensteinersche Versuch einer pädagogischen Bewertung der verschiedenen Kulturgüter außerordentlich anerkennenswert. Es ist an sich sehr richtig, wenn er sagt: „Das Grundaxiom des Bildungsverfahrens erfuhr bis in unsere Tage eine einseitige Auslegung. Nicht das Bildungsgut als solches stand für die Individualisierung in Frage, sondern lediglich die Art und Weise, wie das Individuum in das Bildungsgut eingeführt werden sollte... Erst in der neuesten Zeit begann man sich bewußt zu werden, daß auch das Bildungsgut unter dem Gesichtswinkel der Individualität betrachtet werden muß" (a. a. O., S. 63). Kerschensteiner spricht damit den richtigen Gedanken aus, daß zur Funktion des Pädagogen nicht bloß, wie leider heute noch allgemein behauptet wird, die Methode der Übermittelung der Kulturgüter, sondern auch — und zwar in erster Linie — die Auswahl gehört. Aber sein Versuch weist leider zwei empfindliche Mängel auf. Einerseits muß sein Grundaxiom zu einer gewissen Einseitigkeit der Bewertung führen, weil eben infolge des kulturphilosophischen Ausgangspunktes das Individuum für die Erziehung nur insoweit Wert besitzt, als es auf Grund seiner geistigen Eigenart zur kulturellen Höherbildung der menschlichen Gemeinschaft beizutragen vermag. Andererseits enthält das Grundaxiom kein eigentliches Auswahl- oder Bewertungsprinzip, so, wie es das Zeitalter Herbarts sich vorstellte; es enthält nur eine Forderung an die Erziehung, deren Bestimmtheit dadurch beschränkt und abgeschwächt wird, daß sich der Pädagog schon mit der bloß teilweisen Anpassung der Kulturgüter an die individuelle Psyche zufrieden geben darf. Diese Mängel werden zweifellos durch die biologische Betrachtungsweise, soweit sie scharf zwischen der Daseinserhaltung von Gemeinschaft und Einzelwesen und der Höherbildung beider zu scheiden vermag, vermieden. Aus dem Begriff der vitalen Dringlichkeit ergibt sich sofort, daß sich die Auswahl der Bildungsgüter nicht bloß der seelischen Eigenart des Zöglings, sondern seiner ganzen Lebenslage anpassen muß. Aus dem Begriff der vitalen Notwendigkeit folgt dabei ohne weiteres die Frage nach dem Grad dieser Notwendigkeit, und durch die Gradabstufung der biologischen Dringlichkeit ergibt sich mit Sicherheit die Möglichkeit, zu entscheiden, ob und inwieweit irgendein

Kulturgut in den für einen bestimmten Zögling in Aussicht genommenen Erziehungsplan aufzunehmen ist. Nicht nur bei jedem einzelnen Unterrichtsfach im allgemeinen, sondern auch bei jedem einzelnen Stoffgebiet innerhalb des Faches, und sei es nur ein Name oder eine Zahl, läßt sich feststellen, ob es für die künftige Lebensführung des Zöglings, im Hinblick auf seine eigene und die Daseinserhaltung der Gesellschaft, unbedingt erforderlich oder bloß wünschenswert oder gar ganz entbehrlich ist. Auf Grund dieser drei Abstufungen ergeben sich dann drei Wertgruppen oder Wertklassen. In die erste Gruppe gehören diejenigen Bildungsgüter, die der einzelne mit jedem Volksgenossen teilen muß, Güter, die der allgemein verbindlichen Volksbildung zuzuzählen sind: Lesen, Schreiben, Rechnen, Gewöhnung an Körperpflege, staatsbürgerliche Bildung, religiöse Bildung usw. Zur zweiten Gruppe gehört die Reihe derjenigen Güter, deren Erwerbung zwar an sich jedem Individuum offen steht und für jedes Individuum zu erhoffen ist, die aber nicht von jedermann gefordert werden kann: die Beherrschung fremder Sprachen, vertiefte mathematische und künstlerische Bildung usw. Hier haben wir die Wertklasse der höheren Allgemeinbildung vor uns. Endlich kennen wir Güter, die für eine verhältnismäßig noch geringere Zahl von Menschen in Frage kommen, die der Spezial- oder Fachbildung zuzuweisen sind; hierher gehören beispielsweise die Kenntnisse und Fertigkeiten des Arztes, des Ingenieurs, des Architekten, des Geistlichen, des Geschichts- und Naturforschers. Diese Wertabstufung deckt sich im wesentlichen mit der geschichtlich gegebenen Entwicklung des privaten und öffentlichen Schulwesens und seiner Gliederung in die Volksschulen, höheren Schulen und Fachschulen. Sie muß mit dieser übereinstimmen, weil ja auch Kerschensteiner — wenigstens für die Gesellschaft — zugibt, daß das Schulwesen aus vitalen Bedürfnissen, aus den Nöten des Daseins heraus geboren ist und daß von diesen Lebensbedürfnissen aus auch die notwendigen Bildungsformen der Gegenwart in die Wege geleitet werden müssen (a. a. O., S. 13f.). So dürfte wohl der praktische Wert des rein aus dem Begriff der biologischen Notwendigkeit heraus gewonnenen — nicht durch Verquickung mit kulturphilosophischen Betrachtungen getrübten — pädagogischen Auswahlprinzips kaum ernstlich zu bestreiten sein. Jede Schulreform wird nur dann dauernd fruchtbar sein können, wenn sie mit aller Bestimmtheit auf den Gedanken der biologischen Dringlichkeit zugeschnitten ist und die Lehrpläne der verschiedenen Schulgattungen entschlossen und zielbewußt diesem Prinzip untergeordnet werden. Erst, wenn diese Voraussetzung restlos erfüllt ist, wird das in der pädagogischen Literatur fast bis zum Überdruß zitierte Sprichwort „Non scholae, sed vitae discimus!" volle Geltung haben.

Eine weitere Bedeutung des Begriffs der biologischen Dringlichkeit für die praktische Pädagogik besteht schließlich noch darin, daß die letztere sich durch ihn weit mehr als bisher, wo die psychologisch orientierte

Methode den Kernpunkt bildete, zum Range einer Wissenschaft zu erheben vermag. Das wird eben dadurch möglich, daß der der pädagogischen Erfahrung entnommene Begriff der vitalen Notwendigkeit der Erziehung einen wissenschaftlich einwandfreien Wertmaßstab zu liefern vermag, mit dessen Hilfe die Maßnahmen des Pädagogen im gegebenen Einzelfalle wissenschaftlich begründet werden können. Im Zeitalter Herbarts konnte es als vollkommen ausgemacht gelten, daß die praktische Pädagogik tatsächlich eine Wissenschaft geworden war, weil ja Herbarts System nichts anderes darstellen wollte als die wissenschaftliche Begründung der Einzelaufgaben der Erziehung mit Hilfe der streng logischen Deduktion aus einem Prinzip. Heute hat man diese Tatsache entweder völlig vergessen oder noch nicht erfaßt. Man muß zu dieser Behauptung kommen, wenn man z. B. sieht, wie A. Buchenau in seiner „Sozialpädagogik" unterscheidet zwischen der Pädagogik als Wissenschaft und der Pädagogik als Sammlung praktischer Vorschriften für die Tätigkeit des Erziehens und Unterrichtens (S. 23). In ähnlicher Weise unterscheidet A. Messer in seiner „Pädagogik der Gegenwart" (S. 48) die theoretische Pädagogik als jenes Gebiet der Reflexion, das rein wissenschaftliche Einsicht erstrebt, neben der praktischen Pädagogik als dem Gebiet der Reflexion, das die Praxis unmittelbar fördern will. Nach der hier vertretenen Auffassung ist die praktische Pädagogik keine Wissenschaft, und was Herbart für sie erstrebt und geleistet hat, wird hier völlig ignoriert. Herbart bekämpfte, um eine lückenlose Deduktion der pädagogischen Einzelaufgaben durchführen zu können, mit größtem Nachdruck die Behauptung seiner Vorgänger und Zeitgenossen, die Moralität sei der höchste und oberste unter vielen Erziehungszwecken; ihm kam es auf den Nachweis an, daß die Moralität der eine und ganze Zweck der Erziehung sei; denn nur auf diese Weise konnte er den der Philosophie entlehnten Begriff der allgemeinen menschlichen Bestimmung zu dem von ihm gesuchten Deduktionsprinzip der praktischen Pädagogik machen. Auf völliger Verkennung dieser geschichtlich feststehenden, wichtigen Tatsache beruht es daher, wenn Buchenau hervorhebt, die pädagogische Praxis bedürfe der Besinnung auf „wenige" Prinzipien (S. 36)[2]. Man sieht an diesem angeführten Beispiel deutlich, welche wenig erfreuliche Verwirrung in der wissenschaftlichen Pädagogik der Gegenwart herrscht. Trotz Herbart und infolge der modernen kulturphilosophischen Begründung wird die systematisch-praktische Pädagogik noch heute als eine grob- und naiv-empirisch aufgebaute Tech-

[2] Wenn Buchenau a. a. O., S. 16, behauptet, das Problem der Pädagogik als Wissenschaft sei durch Herbert „eher verschoben als wirklich gelöst" worden, so muß dem mit aller Entschiedenheit widersprochen werden. Meine geschichtliche Untersuchung von 1921 dürfte mit aller Deutlichkeit gezeigt haben, daß Natorp das Problem auf eine falsche Bahn geschoben hat; B. übersieht, daß auch N. 1899 ausdrücklich zugegeben hat, die Feststellung des letzten Zieles der Erziehung sei Sache der Ethik. Es kann für mich keinem Zweifel unterliegen, daß N. nicht klar darüber war, was Herbert eigentlich wollte.

nologie betrachtet, als das, was Herbart so leidenschaftlich bekämpfte, als er vom Schlendrian des 90jährigen Dorfschulmeisters sprach. Es kann nicht scharf genug betont werden: Die Erziehertätigkeit wird weniger dadurch zu einer wissenschaftlichen Funktion, daß sie von einer hohen Warte aus gesehen wird — von der Warte der ewigen Idee des Wertes — als vielmehr dadurch, daß sich jede einzelne praktische Maßnahme richtig begründen läßt. Wenn es Herbart nicht glückte, mit dem Begriff der menschlichen Bestimmung ein brauchbares Bewertungsprinzip zu schaffen, so darf darum der Versuch nicht aufgegeben werden, es auf einem andern Wege zu finden. Auf Grund einer Äußerung Litts könnte man zwar befürchten, daß durch die Heranziehung des Begriffs der biologischen Notwendigkeit die Biologie selbst als zielsetzende Grundwissenschaft an die Stelle der Philosophie gesetzt wird (a. a. O., S. 16). P. Bergemann hat ja leider in seiner „Sozialpädagogik" tatsächlich diesen Standpunkt vertreten. Diese Auffassung kommt jedoch in unserem Zusammenhange nicht in Frage; weder Litt noch Messer und Kerschensteiner denken bei ihrem Satze von der Lebensnotwendigkeit an eine logische Deduktion aus der Naturwissenschaft. Die vitale Dringlichkeit der Erziehung zur Lebensfürsorge und Lebensgestaltung und damit zugleich die vitale Dringlichkeit der einzelnen Bildungsgüter ist durchaus eine pädagogische Erfahrungstatsache, und auf dieser mit Hilfe von exakten Methoden geregelten und geordneten Erfahrung läßt sich sehr wohl eine einwandfreie Wissenschaft aufbauen: die praktisch-systematische Pädagogik als Wissenschaft von den Einzelaufgaben der räumlich und zeitlich umgrenzten Erziehung und den Hilfsmitteln ihrer Lösung[3]. Diese Wissenschaft ist nicht bloß, wie hier nochmals betont werden muß, Methodik, Technologie, sondern in erster Linie auch die Lehre vom Wert der einzelnen Kulturgüter im Hinblick auf den Zweck der Erziehung; Ansätze zu einer pädagogischen Wertlehre (bzw. Bewertungslehre) finden sich bekanntlich — wenn auch von völlig anderen Grundgedanken getragen — 1908 in E. Dürrs „Einführung in die Pädagogik", an die dann später J. Wagner u. a. angeknüpft haben. Der Begriff der vitalen Notwendigkeit gibt der praktischen Pädagogik im Hinblick auf das unentbehrliche Bewertungsprinzip einen einwandfreien Zweck, dem die Erziehung im gegebenen Einzelfalle zu dienen hat, einen Zweck, den die Natur dem Erzieher mit elementarer Gewalt aufzwingt und der bereits empirisch längst gegeben war, ehe das wissenschaftliche Denken mit streng logischen Deduktionen ihn zu konstruieren versuchte. Zwar vertritt M. Rehm eine etwas zu enge Auffassung, wenn er in seinem oben genannten Buche das Recht des Kindes auf eine Ausbildung seiner Kräfte betont, die

[3] Th. Litt lehnt a. a. O., S. 48, den Positivismus des Verfassers vom „Ende der philosophischen Pädagogik" ab; er bezeichnet letzteren S. 28 sogar als „Fanatiker der reinen Erfahrung", nennt aber sonderbarerweise nirgends seinen Namen, obgleich er sonst eine stattliche Reihe wissenschaftlicher Forscher namentlich anführt. Meine Darlegungen haben hoffentlich gezeigt, daß dieser heute stark bekämpfte Positivismus für die praktische Pädagogik schlechthin unentbehrlich ist!

es befähigt, sich einst wirtschaftlich selbst zu erhalten; er vergißt die Erziehung zur inneren Lebensformung. Aber er zeigt doch deutlich, wie in dem Begriff der vitalen Dringlichkeit auch der Zweck der Erziehung erhalten ist. Wenn damit der pädagogischen Funktion ein anderer Zweck untergelegt wird als der, den die kulturphilosophische Grundlegung der Pädagogik gefordert hat, so wird damit durch diese Feststellung der Wert der Philosophie für den Erzieher nicht allzusehr beeinträchtigt; wir werden auch in Zukunft niemals auf eine neben der praktisch-systematischen Pädagogik stehende Philosophie der Erziehung ernstlich verzichten wollen. Messer umschreibt dieses Gebiet ganz richtig, wenn er sagt: „Die theoretische Reflexion kann ihrerseits bestrebt sein, bis zu den höchsten Fragen vorzudringen, unbekümmert darum, daß sie damit oft weit von der konkreten Wirklichkeit des praktischen Kulturlebens zu ganz abstrakten Erörterungen sich erhebt" (a. a. O. S. 48). Er gibt jedoch diesem Erkenntnisbereich die wenig glückliche Bezeichnung der theoretischen Pädagogik, die in Zukunft besser durch den Begriff der Philosophie der Erziehung zu ersetzen sein wird. Dadurch wird auch zweifellos die ganze Frage des Verhältnisses zwischen der Philosophie und der Erziehungswissenschaft weit mehr als bisher der Klärung zugeführt werden können. Kein vernünftiger Mensch wird daran denken, die Philosophie völlig aus der Pädagogik auszuschließen, und innerhalb des von Messer als theoretische Pädagogik bezeichneten Gebietes dürfte wohl die Stellung der Philosophie allgemein anerkannt sein[4]. Strittig ist augenblicklich eigentlich nur die Frage, wie weit die Philosophie heute in die praktische Pädagogik hineinreicht und ob sie hier nicht notwendigerweise versagen muß, weil ihre wissenschaftlichen Aufgaben auf ganz anderem Gebiete liegen, als es die Bedürfnisse der auf den räumlich und zeitlich abgegrenzten Einzelfall zugeschnittenen praktischen Pädagogik verlangen. Zur weiteren Klärung dieser Probleme ist jedenfalls für die Zukunft dringend zu wünschen, daß nicht mehr wie bisher ganz allgemein von den Beziehungen der Philosophie zur Pädagogik gesprochen wird, sondern daß die Problemstellung, unter Ausschaltung der Erziehungsphilosophie, ganz bestimmt auf die praktisch-systematische Pädagogik konzentriert wird. Bloß allgemeine Erörterungen führen uns zu keinem Ziele; sie komplizieren die Frage, statt sie zu vereinfachen, sie verschleiern sie, statt sie zu klären, und das gerade in den Nöten der Gegenwart, die mit Naturgewalt auf die Lösung des Problems hindrängen, weil diese Lösung auch eine Lebensnotwendigkeit ist.

[4] Ich lege großen Wert darauf, an dieser Stelle ausdrücklich zu erklären, daß ich für eine unabhängig von der praktischen Pädagogik bestehende Erziehungsphilosophie wiederholt seit 1912 eingetreten bin („Entwicklungspsychologie usw.," S. 184; „Das Ende usw.", S. 53) und daß sich das viel bekämpfte Schlagwort vom Ende der philosophischen Pädagogik lediglich auf die praktische Pädagogik im Sinne des von Messer umschriebenen Gebietes erstreckt.

* *

Religionspsychologische Untersuchungsmethoden im Dienst von Kinderforschung und Pädagogik.

Von Aloys Fischer.

(Fortsetzung.)

Inwieweit für Feststellungszwecke die Fremdbeobachtung als Massenbeobachtung möglich und empfehlenswert ist, sei wenigstens mit einem Worte gestreift. Das Mittel ist der Beobachtungsbogen, d. h. eine Instruktion für Beobachter, die Gelegenheit haben, viele Kinder und Jugendliche zugleich und nebeneinander in ihrem religiösen Leben und Verhalten zu sehn. Das sind Kindergärtnerinnen, Lehrer und Lehrerinnen, die jeweils wenigstens eine Altersklasse ein Jahr lang führen, Internatserzieher, die verschiedene Altersstufen nebeneinander sehen, Präsides, Seelsorger und Leiter von Jugendvereinen, die als Persönlichkeiten des Vertrauens der Jugendlichen oft Gelegenheiten zur Beobachtung haben, namentlich in der Einzelaussprache und Einzelberatung, die sonst nicht gegeben sind, Leiter von Fürsorgeerziehungsanstalten und Jugendgefängnissen, die den sich entwickelnden Menschen in besonders schwierigen psychischen und sozialen Verhältnissen in größerer Zahl zum Vergleich zur Verfügung haben. In der Literatur sind manche ausdrücklich für die religiösen Fragen ausgearbeitete Personalbogen bzw. Beobachtungsanleitungen bekannt geworden, auf die ich hiermit verweise. Den besten Typ trifft m. E. Schlüter mit seinem (allerdings für literarische Unterlagen berechneten, aber mutatis mutandis auch auf lebende Fälle anwendbaren) Schema einer religionspsychologischen Biographieforschung. Wichtig ist, daß die Massenbeobachtung Fremdbeobachtung bleibt, der Beobachtungsbogen ist nur Hilfsmittel für den Beobachter, damit er sicher ist, alle Gelegenheiten zu finden, alle wichtigen Fragen im Auge zu behalten. Fragebogen für Kinder und Jugendliche, die diese selbst zu beantworten haben, stehen auf einem anderen Brett. Ich komme auf ihre Verwendbarkeit im Dienst religionspsychologischer Einzel- und Massenerhebung später zurück. Die Massenbeobachtung dient freilich mehr der Ermittlung von allgemeinen Einsichten und Regelmäßigkeiten, sie gehört nicht in den Kreis der individualpsychologischen Untersuchungsmethoden, so gewiß natürlich jede Masse aus Individuen besteht.

Es erhebt sich nun die Frage, ob wir außer der sorgfältigen Beobachtung, deren Wert natürlich steht und fällt mit dem Auftreten beobachtbarer Sachverhalte und Lebensäußerungen, nicht Mittel und Wege haben, das, was wir bei einem Kind beobachten wollen, willkürlich herbeizuführen, oder wenigstens das Kind so weit zu beeinflussen, daß unsere Beobachtung von dem Zufall der Lebensgelegenheiten etwas unabhängiger wird. Man kann auf dem Gebiet der religiösen Entwicklung diejenigen Verfahren, die eine Beobachtungsgelegenheit künstlich herbeiführen, als Erhebungsmethoden bezeichnen. Ihr Wesen besteht darin, daß wir dem Kind

Fragen vorlegen und Aufgaben stellen, zu deren Beantwortung und Lösung aller Voraussicht nach religiöse Vorstellungen, Gefühle, Einstellungen erforderlich sind. Geht das Kind auf unsere Absicht ein, so ist uns seine Antwort oder seine Handlung zunächst wieder als Objekt der Beobachtung und Deutung gegeben. Der oben erwähnte Fragebogen, den namentlich die amerikanische Kinderforschung gerade im religionspsychologischen Interesse sehr gepflegt hat, ist das bekannteste Beispiel einer — hier freilich meist in der Masse auftretenden — Erhebung.

Ich möchte die Erhebung hier zunächst grundsätzlich besprechen. Wenn eine Mutter, ein Lehrer, ein Jugenderzieher im Anschluß an eine Tat, in gütiger Auseinandersetzung dem Jugendlichen Fragen vorlegt und er darauf antwortet, so machen diese Erzieher trotz pädagogischer Absicht und Grundhaltung doch tatsächlich „Erhebungen"; wenn der Außenbeamte eines Jugendamtes recherchiert über die Unterbringung eines Kindes, seine Tätigkeiten, seine Familie usw., so liegen auch darin Erhebungen, die für die psychologische Erkenntnis wichtig sind, so gewiß sie in erster Linie für die forensische Beurteilung und die erziehliche Behandlung gemacht werden. Der Mißkredit, in den die Massenerhebungen durch gedruckte Fragebogen mit oft anonymer schriftlicher Ausfüllung gekommen sind, dürfte m. E. nicht blind machen gegen sehr ausgestaltungsfähige Ansätze zu Erhebungsmethoden anderer Art und Tendenz. Die Erhebung kann zwei Ziele verfolgen: entweder feststellen, was jetzt, aktuell, im Zeitpunkt der Erhebung im Bewußtseinsleben der Kinder an religiösen Momenten vorhanden, reproduktionsbereit und wirksam ist, oder was (nach der Erinnerung dessen, bei dem die Erhebung durchgeführt wird) in früheren Zeitpunkten seines Lebens an religiösem Besitzgut da war. Es leuchtet ein, daß jedes dieser Ziele besonderen Schwierigkeiten begegnet. Der augenblickliche religiöse Bewußtseins- und Entwicklungsstand könnte an sich vom Befragten, wenn er ehrlich ist, geschult in der Gewissenserforschung, mit großer Sicherheit angegeben werden; aber oft besteht — einerlei, ob mit Recht oder Unrecht — bei dem Befragten eine Tendenz, sich nicht in die Seele schauen zu lassen, sein Leben verborgen zu halten, auszuweichen, ja den Ausfrager irrezuführen. Auch die Formulierungsschwierigkeiten können als Hemmung wirken. Umgekehrt pflegt bei Aussagen über die eigene Vergangenheit weniger die persönliche Befangenheit, die Absicht Eindruck zu machen oder zu verbergen, ins Gewicht zu fallen — wir stehen unserer Vergangenheit mit einer gewissen Fremdheit gegenüber; dafür kommen aber die Erinnerungslücken, Erinneurngsfälschungen, subjektive taten, die Vorlegung nachträglicher Deutungen und Wertungen in das Erlebnis als Fehlerquellen in Betracht. Schon aus diesen Schwierigkeiten der Zielstellungen: aktuelles religiöses Bewußtsein oder Rekonstruktion der früheren Stadien seiner Entwicklung folgen m. E. Regeln für die Ausgestaltung des Erhebungsverfahrens. Die Erhebung kann ferner in zwei Formen,

mündlich oder schriftlich, vorgenommen werden. Die mündlich gestellte und mündlich zu beantwortende Frage kann sich vergewissern, ob sie richtig verstanden ist; jede gegebene Antwort kann ihrerseits Ausgangspunkt für Hilfs- und Ergänzungsfragen werden. Mögliche Zweideutigkeiten der Antwort können sofort geklärt, Mißverständnisse berücksichtigt werden. Dafür ist im mündlichen Verfahren mit der anschaulichen Gegenwart der Person des Fragestellers die Gefahr der Suggestion beträchtlich groß. Suggestion kann nicht nur von der Person des Fragestellers, sondern von der ganzen Situation der Erhebung, von der Art der Frage und Instruktion selbst ausgehen; letzteres auch bei schriftlich durchgeführten Erhebungen. Auch die Zeit kann unter dem Einfluß der unwillkürlich drängenden Einstellung des Wechselgesprächs die ruhige, gesammelte Besinnung hemmen und so dazu führen, die nächst reproduktionsbereite, nicht die bestüberlegte und gewissenhafteste Antwort zu geben. Die schriftlich durchgeführte Erhebung mindert etwas den suggestiven Druck des Fragestellers, läßt Zeit zur Überlegung; aber bei ihr geht der für die Bewertung der Antwort so unentbehrliche Gesamteindruck von der Aufrichtigkeit, Ehrlichkeit, dem ganzen Verhalten der befragten Person verloren, fällt alle Modulation aus, die oft im Ton und Tempo der Antwort stärker zutage tritt als in ihrem begrifflichen Inhalt. Natürlich versuchte und versucht man in praxi beim mündlichen Erheben die Suggestionswirkung auszuschalten z. B. durch die ausdrückliche Erklärung, bei der Beantwortung solle keinerlei Rücksicht genommen werden, bei der schriftlichen Beantwortung durch die Versicherung, daß man die Antworten selbst nicht lese, durch Herstellung eines persönlichen Vertrauensverhältnisses. Man versucht auch durch Instruktionen, Vorbelehrungen (etwa über den wissenschaftlichen Zweck) antisuggestiv zu wirken, aber unter Umständen werden gerade dadurch neue Suggestionen geschaffen, wenn auch nicht solche, die mit der Person des Fragestellers zusammenhängen. Wir müssen damit rechnen, daß das fragende Erhebungsverfahren mit Fehlerquellen behaftet bleibt, und wir müssen nach einer Ausgestaltung suchen, die uns gestattet, Art und Größe der Fehler aus dem Resultat selbst herauszulesen, genau wie auch sonst in der Psychologie gearbeitet wird. Die Erhebung kann ihrem Umfang nach sich auf eine, einige oder alle für das religiöse Gebiet wichtigen Fragen erstrecken. Man wird nicht fehlgehen mit der Kritik, daß namentlich die zur schriftlichen Beantwortung verwandten Fragebogen zu viele Fragen bieten, diese oft unwillkürlich, oft auch absichtlich — so Ruhland — in einförmiger Formulierung oder mit gleichartiger Problemstellung. Auch daraus dürfte sich eine methodische Regel ergeben: je genauer die Frage präzisiert ist, um so wertvoller dürften im allgemeinen die Antworten werden. Die heute noch vielfach üblichen Umfänge der Erhebung erklären sich aus den Fragebogen für Erwachsene. Obwohl auch bei ihnen selten genug Interesse und Ausdauer für eine gleichmäßig gute Beantwor-

tung derselben angetroffen wird, und auch die an Erwachsene hinausgegebenen Fragebogen wesentlich kürzer sein dürften, hat man sie ohne weiteres auch für Kinder und Jugendliche verwandt, oft nicht einmal in der Formulierung ihrem Verständnis angepaßt.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen wende ich mich zur Darstellung der Erhebung durch die Frage im mündlichen Verfahren. Befragt wird das einzelne Kind, dessen Vorleben und Vorbildung, häusliche Verhältnisse und allgemeine Entwicklungsbedingungen bekannt sind. In der Art der Durchführung ist jede Ausfragerei und jede Schulmäßigkeit zu vermeiden. Im Ton der Unterhaltung, anknüpfend an eine gerade gebotene Gelegenheit, sucht sich der Prüfer Einblick zu verschaffen in die wesentlichen Stücke des religiösen Lebenskreises: die Gottesvorstellung (Merkmale Gottes, sein Verhältnis zur Welt und zum Menschen, die mit der Gottesvorstellung in engster Beziehung stehenden Dinge, die bildlichen Bewußtseinsrepräsentanten), das Verständnis der dem Kind durch seine Umgebung und Erziehung übermittelten Glaubenslehren (die Vorstellungen von der Person Christi, die Stellung des Kindes und Jugendlichen zum Wunder, die Stellung in der Frage: Weltschöpfung — Weltentwicklung, der Glaube an Teufel und Besessenheit), die Kirchenvorstellung, die religiös-sittlichen Grundbegriffe (diese sind auch im Zusammenhang mit der sittlichen Entwicklung zu betrachten!), Verständnis und Stellungnahme des Kindes zu religiösen Gebräuchen (Kirchenjahr, Kirchenfeste), zum Kult (Predigt, Messe, Sakramente) und zur Praxis (sein „Gebetsleben", Körperhaltung, Stimme und andere Ausdrucksmomente beim Beten, sein Fasten und andere Formen seiner Askese, die Bedeutung von Vorsätzen und Gelübden, Zugehörigkeit zu religiösen Kongregationen usw.) des religiösen und religiös-kirchlichen Lebens. Es ist dringend rätlich, bei einer Unterredung nur einen Gedankenkreis, wie er sich aus dem Anlaß am leichtesten ergibt, zu durchforschen. Die Niederschrift der Antworten während der Unterhaltung ist streng zu vermeiden, damit das Kind nicht auf den Gedanken eines Zweckes oder möglicher Konsequenzen seiner Aussagen geführt wird; dagegen hat sie sofort nach der Unterredung zu erfolgen unter Beobachtung all der Vorsichtsmaßregeln, die oben genannt sind. Ein einigermaßen vollständiges Bild vom religiösen Geistesbesitz und Interessenkreis ist auf diese Weise nur durch Fortsetzung der Erhebungsfragen in einem Zeitraum von etwa 2—3 Monaten zu gewinnen. Anlässe, an die sich die Fragen anknüpfen lassen, stehen namentlich dem häuslichen Erzieher leicht zu Gebote. Das Kind erzählt z. B. was in der Schule gerade durchgenommen worden ist; der Vater läßt sich das „erklären", und da ihm gegenüber das Kind nicht von der Voraussetzung ausgeht, es müsse alles wissen und können wie beim Religionslehrer, so wird es mit seinem persönlichen Verständnis weniger hinter dem Berg halten, während es in der Schuleinstellung das lernbare Wissen in den Vordergrund rückt. Oder ein Fest steht bevor, Ostern, Pfingsten. Im Hin-

blick darauf und unter Anknüpfung an die allgemeinen Erwartungen des Kindes sucht sich der Erzieher Klarheit zu verschaffen, welche Vorstellungen das Kind von dem Ursprung, dem religiösen Sinn des Festes hat, mit welcher Gemütsstimmung es ihm gegenübersteht. Auch die schriftliche Erhebung sollte sich prinzipiell auf eine Frage beschränken und den Anschluß an ein Ereignis oder Erlebnis wahrnehmen, von dem im allgemeinen eine gerade das religiöse Leben betreffende anregende Wirkung erwartet bzw. vorausgesetzt werden darf.

Handelt es sich um einen Prüfling jugendlichen Alters (bei Mädchen beginnt die Vorpubertät bereits um das 10. oder 11. Lebensjahr, bei Knaben um das 13. Jahr), so ist die fragende Unterhaltung ausgiebiger zu gestalten; es können auch allgemeine Fragen (wie das Kind über Religion überhaupt denke) mit eingeflochten werden. Doch halte ich es für geboten, auch hier nicht zu viele Probleme auf einmal zu berühren, und den Ton der absichtslosen Aussprache nirgends zu verlassen. Erst bei noch größerer Reife, auf der Höhe der Pubertät, wie bei Mädchen nach ihrem Abschluß (im allgemeinen also noch vor dem 17. Lebensjahr), ist es bei bestimmten Personen möglich, sie ganz ehrlich und offen mit dem möglichen wissenschaftlichen Zweck bekannt zu machen, oder ihnen zu verstehen zu geben, daß man als Erzieher nicht gleichgültig der Frage gegenüberstehen könne, wie sie sich mit den Schwierigkeiten der religiösen Weltanschauungsbildung abfinden, daß man deshalb offen mit ihnen reden wolle, weil nur ihre eigenen Aufschlüsse den Erzieher in den Stand setzen, ihnen zu raten und zu helfen.

Die Erhebung durch die Frage bleibt freilich immer mißlich, weil die Kunst des Fragens nicht gerade häufig ist und weil auch ihr noch mannigfache Interessen des Befragten Abbruch tun. Die Frage zielt doch immer — wenn auch mehr oder minder verdeckt — auf ein persönliches Bekenntnis. Es ist deshalb die Erhebung durch weniger persönlich ein- und angreifende Aufgaben zu ergänzen. Die Erhebung durch Aufgaben (z. B. Lektüre und Interpretation religiöser Texte, Bildbetrachtungen, Aufsätze im Zusammenhang mit religiösen Themen usw.) ist auch methodisch exakter und für den Befragten schonender zu gestalten. In jüngster Zeit hat namentlich K. Girgensohn[1] gezeigt, mit welchem Erfolg für die psychologische Erkenntnis sich ein derartiges Erhebungsverfahren beim Erwachsenen durchführen läßt. Bei richtiger Auswahl und Anordnung der Aufgaben ist es auch für das Kindes-, Schul- und namentlich Jugendalter durchaus empfehlenswert. Die Erhebung durch Frage- und Aufgabenstellung kann 1. systematisch in ihrer Schwierigkeit gesteigert werden, sie gestattet 2. nicht nur Stufen des Verständnisses, sondern auch Richtungen der persönlichen Stellungnahme zu ermitteln, sie legt 3. manchen Anhaltspunkt für den Schluß auf das religiöse Eigenleben nahe. Unter Berücksichtigung der verschiedenen Er-

[1] K. Girgensohn: Der Aufbau des religiösen Lebens. Leipzig 1921. Hirzel.

fahrungskreise des Kindes ist etwa folgende Ausgestaltung im einzelnen denkbar.

Im Anschluß an die häusliche oder unterrichtliche Behandlung eines religiösen Lehrstoffes (z. B. der Parabel vom barmherzigen Samariter, vom verlorenen Sohn, der 7 Seligkeiten der Bergpredigt, die Wüstenwanderung der Juden als Beispiel eines Völkerschicksals in religiöser Auffassung und Deutung), und noch vor seiner Einprägung wird dem Kind die Aufgabe gestellt, den Stoff selbst darzustellen (mündlich, bei entsprechender Übung schriftlich). Aus der Art der Wiedergabe und Darstellung ist wohl ohne weiteres das Verständnis des Kindes abzulesen, unter der Voraussetzung, daß dem Beurteiler auch die vorhergegangene Darbietung genau bekannt ist. Das wird der Fall sein, wenn entweder der Leiter dieser Erhebung selbst auch die Darbietung besorgt hat, oder wenn dieser ein klassischer Text zugrunde lag und die persönliche Behandlung durch die Darbietung in einer Lehrskizze fixiert wurde. Zugleich läßt sich aber mit dieser Erhebung des Verständnisses unschwer eine solche der persönlichen Anteil- und Stellungnahme verbinden, wenn vom Kind nicht nur die Wiedergabe des Lehrstückes verlangt wird, sondern diese auch in eine Form gekleidet wird, die eine Wahlentscheidung oder mindestens eine Bewertung einschließt (in der Samariterparabel oder beim verlorenen Sohn ist der erste Weg, in anderen Fällen die Beurteilung die naheliegende Aufgabestellung). Bei der Bearbeitung der Kinderleistung kommt natürlich alles darauf an, inwiefern dem Kind nicht nur der buchstäbliche Sinn, sondern gerade der religiöse Einschlag, die besondere Gefühlsfärbung, die Gesamthaltung, die das religiöse Moment einschließt, aufgegangen sind. Auf etwas reiferer Altersstufe läßt sich dieser Verständnisversuch vergleichend ausgestalten. Es wird dem Kind etwa die für christliche Seelenstimmung und Welterfassung auch heute wirksame Klage des „Predigers", „Was hat der Mensch von all seiner Arbeit unter der Sonne? Ich sah alles an, was mit den Händen gemacht wird, und siehe, alles war eitel und dem Geist ein Ärgernis. Das Los der Menschen ist auch das der Tiere: beide müssen sterben, alle sind von Staub und werden wieder zu Staub. Die Toten wissen von nichts und haben weiter keinen Lohn, ihr Name ist vergessen. Auch ihr Lieben, Hoffen und ihr Eifern ist längst dahin, sie haben keinen Anteil mehr an dem, was unter der Sonne geschieht. Wohl ist das Licht lieblich und angenehm ist's dem Auge, die Sonne zu schauen, doch ob der Mensch auch lange lebe und viel Freude habe, er denke der Tage der Trübsal, denn ihrer sind viele" nach entsprechender Einstimmung vorgelesen oder zum Lesen gegeben. Es wird ihm dann die Legende des Prinzen Gotamo von den vier Begegnungen mit dem Alter, der Krankheit, dem Tod und schließlich mit dem Bettelpilger in ebenso entsprechender Vorbereitung und Form geboten. In seiner Wiedergabe kann das Kind nicht nur die Art und Höhe seines Verständnisses für diese Urerlebnisse des religiösen Menschen zeigen, sondern wird

auch verraten, von welcher Art der Stellungnahme es persönlich stärker bewegt wird.

Eine zweite, schwierigere Stufe dieser Erhebung bedeutet es, wenn wir dem Kind nicht im unmittelbaren Anschluß an eine Vorbelehrung oder Darbietung, sondern ohne solchen Zusammenhang und seine Hilfen Liedertexte, religiöse Lebensäußerungen einzeln oder zum Vergleich vorlegen. Natürlich sind auch dabei die Vorbelehrungen nicht einfach ausgeschaltet, aber sie sind auch nicht im Hinblick auf das Beispiel spezialisiert. Zugleich wird neben dem etwaigen religiösen Wissen seine persönliche Stellungnahme, Erlebnisweise, seine Eigenreligion stärker mitsprechen, gerade in der Art der Rezeption sich ausprägend. Am ergiebigsten scheint mir dabei die Gegenstellung von Dokumenten einer nicht mehr kirchlich gebundenen Religiosität, wie sie in manchen Dichtungen Schillers, Goethes, Hölderlins, Mörikes lebendig ist und entsprechenden Psalmen und Kirchenliedern, die in ihrer sprachlichen Fassung wie in ihrer Bekanntheit aus der kirchlichen Frömmigkeitsübung die Suggestion, religiös erfaßt zu werden, sozusagen immanent mit sich führen. Beispielsweise nenne ich etwa Uhlands „Sonntagsmorgen" und Geibels „Sonntagsmorgen im Wald", die an sich stark verwandt, doch sich durch das Dasein bzw. Fehlen der dogmatischen Mitschwingungen unterscheiden. (Uhland: „Das ist der Tag des Herrn", Geibel: „Denn meiner Brust ist jener Gottesfrieden, der kein Bekenntnis hat noch braucht, beschieden", Paulis Predigt vom unbekannten Gott (act. Apost. 17) und Nietzsches „Dem unbekannten Gott" überschriebener Hymnus, die Rede des Sokrates auf die Liebe (Plat.: Symposion) und die Liebesbotschaft Pauli (1. Korintherbrief, Kap. 13). Die Betrachtung bildlicher Darstellungen und bildkünstlerischer Schöpfungen aus religiöser Ergriffenheit kann natürlich den gleichen Dienst tun wie die Lektüre und Interpretation religiöser Literatur.

Wird die Exploration des religiösen Bewußtseins in der Erziehung an solche Aufgaben angeschlossen, so wird sie — immer innerhalb der Grenzen, die das Alter bedingt — fruchtbarer sein als durch die bloße Ausfragung, zugleich für die Deutung mancher nur erfragten Antwort entscheidende Fingerzeige geben.

Über die Beobachtung des Spontanverhaltens und die durch Fragestellung und Aufgabenstellung bestimmte Erhebung führt eine dritte Methode hinaus, die Sammlung und Deutung von Kinderdokumenten (Zeichnungen, Plastiken, Tagebüchern, Gedichten usw.) deren Inhalt den Zusammenhang mit dem religiösen Eigenleben oder wenigstens den Ursprung aus der Bewegtheit durch religiöse Frage unzweideutig verrät. Wir wissen aus der recht umfänglichen Sammlung von F. Giese über das freie literarische Schaffen der Kinder und Jugendlichen, daß dem Inhalt nach ausschließlich religiös 6,7% aller gebundenen und 0,8% der prosaischen Schöpfungen waren, die Giese sammeln und verarbeiten konnte. Ich glaube

aber, daß diese Angaben aus dem Material von Giese selbst erheblich korrigiert werden können, wenn man bedenkt, daß er unter die philosophischen Inhalte (23,2 % und 5,3 %), unter das Erbaulich-Lehrhafte (0,8 % und 1,2 %) manches — von seinem Standpunkt aus mit Recht — gezählt hat, was auch als Fundgrube für den Religionspsychologen in Betracht kommt. Natürlich ist für die religionspsychologische Auswertung die Frage der Form (gebundene Rede, Prosa) des Versmaßes, teilweise auch der Stimmungslage weniger wichtig als die Frage der Reinheit und Tiefe, Originalität und Echtheit des religiösen Erlebnisses bzw. der Oberflächlichkeit, Angeglichenheit, Nachahmung und Erschlichenheit.

Aus der Praxis heraus möchte ich ausdrücklich bemerken, daß der Beobachter in manchen Fällen seinen Eindruck weniger auf diese oder jene mitteilbare Einzelheit gründen kann, sondern ihn mehr aus dem Gesamtverhalten und den darin miterfaßten Imponderabilien herleitet. Ein solcher intuitiver Einschlag in den Feststellungen ist für die Praxis der Erziehung durchaus kein Nachteil, so gewiß wir bei der wissenschaftlichen Auswertung natürlich danach streben müssen, möglichst wenig mit unanalysierten Gesamteindrücken zu operieren. Aber selbst die Forschung könnte meines Erachtens nur zu ihrem Schaden auf die Feststellung verzichten, daß sie noch Tatsachen vorfindet, die sie vorläufig nicht beschreiben und zergliedern kann.

Zum Schlusse möchte ich mich mit der Frage auseinandersetzen, ob eine Exploration des religiösen Lebens eines lebendigen Menschen nicht an den Forderungen der Religion und Moral selbst ihre notwendig unüberschreitbare Grenze findet. Unzweifelhaft hat der Mensch einen Instinkt des Selbstschutzes, der gerade auf geistigem, religiösem, sittlichem Gebiet wirksam ist; er läßt sich nicht gern in seine Seele schauen. Diese seelische Scham macht es immer schwer, Einblicke zu tun, sie unterbindet auch oft Bekenntnisse, die als geistige Entblößung empfunden werden. Aber einmal meine ich, daß diese Scheu, Zurückhaltung und Verbergung durchaus nicht bei allen Menschen in gleichem Grad vorhanden ist; beim kleinen Kind ist sie weit geringer als beim Pubeszenten; auch beim Erwachsenen äußert sie sich in verschiedenem Stärkegrad. Sie kann gemildert werden durch andere persönlich oder sachlich wichtige Antriebe (z. B. durch die Absicht einer Selbstbefreiung, durch eine rein wissenschaftliche, nach Erkenntnis trachtende Einstellung, durch eine sittlich motivierte rücksichtslose Wahrheitsliebe, die dann zu den großen Konfessionen führt, die wir gerade von großen Persönlichkeiten besitzen). Dann ist es mir auch fraglich, ob diese Scham und Zurückhaltung durchweg in allen Fällen berechtigt ist. In diese Scham mischt sich ja nicht bloß der instinktive Trieb nach geistiger Unberührtheit und Freiheit, sondern nicht selten auch das Streben, besser zu scheinen als man ist, sich nicht in die Karten sehen zu lassen. Und wenn wir auch hierin noch einen berechtigten Selbstschutz einräumen, so ist

doch auf der anderen Seite auch die Aufgabe des Erziehers ein berechtigtes Interesse, und diese kann dringend gebieten, daß er nicht nur mutmaßend, sondern auf feste Tatsachen gestützt, das Innere des Zöglings kennt, nicht um ihn zu loben oder zu verurteilen, sondern nur um helfen zu können. Nun darf der Erzieher freilich diesen Einblick weder erzwingen noch erlisten wollen; das erste kann er nicht, wenigstens nicht in ausreichendem Maße, das zweite diskreditiert ihn selbst. So bleibt nichts anderes übrig, als auf eine Erweiterung des doch auch vorhandenen Mitteilungsbedürfnisses, des Vertrauens des Zöglings hinzuarbeiten; und in dem Maße, als er dessen sicher sein kann, scheint mir der Erzieher auch berechtigt zu sein, manchen Schleier zu lüften, den der reine psychologische Kinderforscher nicht wegzuziehen in der Lage ist. Methodisch ergibt sich aus dieser Überlegung, daß für intime psychologische Fragen der Erzieher der gegebene Erhebungsleiter ist, da es auch für die Zwecke der Erkenntnis nicht darauf ankommt, möglichst große Massen von Kindern und Jugendlichen zu schließlich belanglosen Aussagen und Bekenntnissen zu veranlassen, als vielmehr darauf, daß der Erzieher auch hier geeignete und im rechten Verhältnis zu ihm stehende Personen ausliest, deren zahlenmäßig vielleicht geringe Angaben das Gewicht vollwertiger Tatsachen haben.

Man hat als weiteres Bedenken geltend gemacht, daß durch Fragen und Erhebungen der Blick der Kinder und Jugendlichen allzusehr auf sich gelenkt werde. Ängstliche Naturen, Skrupulanten, Neurastheniker und Psychopathen könnten durch solche Erhebungen geradezu geschädigt werden. Aber auch beim gesunden Durchschnitt könnte die unreflektierte Unmittelbarkeit und Frische des religiösen Lebens angekränkelt, zerstört werden. Namentlich die Reflexion auf das vergangene Leben kann für manchen Menschen nicht unbedenklich sein, weil sie leicht seelische Wunden wieder aufreißt und kaum überwachsene Zweifel von neuem entfacht. Das zudringliche Ausfragen gerät in die Gefahr der Beurteilung nach dem derben Spruch:

> Wenn über eine dumme Sache
> mal endlich Gras gewachsen ist,
> kommt sicher ein Kamel gelaufen,
> das alles wieder 'runter frißt."

Ich möchte diese Bedenken wirklich nicht leicht nehmen und gestehe gern, daß es in der Erziehung und Seelsorge Einzelfälle gibt, in denen ich von jedem Versuch, auch von Vertrauenspersonen, mehr Einblick zu gewinnen als freiwillig gegeben wird, dringend abrate. Auf der anderen Seite steht dieser Einwand mit dem vorhergehenden einigermaßen im Widerspruch. Wenn der Selbstschutz funktioniert, und wenn die Erhebungen deshalb so wertlos sein sollen, wie gesagt wird, ist es nicht recht verständlich, daß man auf der anderen Seite derartige Befürchtungen hegt. Im allgemeinen glaube ich nicht, daß bei der schlichten Art der Durchführung,

wie ich sie vorschlage, dem religiösen Skrupulantentum Vorschub geleistet wird. Es dürfte sonst eine gleiche Gefahr auch in der Gewissenserforschung in der Beichtpraxis, in der richterlichen Vernehmung und anderen Einrichtungen des religiösen und sittlichen Lebens geschaut werden müssen. Der Ton macht die Musik.

Es wird endlich gefragt, mit welchem Recht man an Kinder und Jugendliche derartige, das Intimste berührende Erhebungsfragen richte und mit welchem Recht man die Ergebnisse eventuell wissenschaftlich verwerte z. B. publiziere. P. Beßmer hält es für erzieherisch verfehlt, durch Fragen, zu denen man kein Recht hat, die Kinderseele in ihrer heimlichen Tiefe kennenzulernen. Ich habe das Gefühl, daß hier doch ein bißchen mit Worten gespielt wird. Soviel ich sehe, gibt es selbst für den theologisch-dogmatischen Standpunkt ein „Recht" der Wissenschaft an sich. „Prüfet alles!" Es gibt kein sittliches Verbot, dem menschlichen Geiste aufstoßende Probleme nicht in Angriff zu nehmen. Man kann a limine von der Erfolglosigkeit mancher wissenschaftlichen Bemühung überzeugt sein, kann deshalb unterlassen, bestimmte Probleme zu verfolgen, weil dabei doch nichts herauskommt. Aber das ist etwas anderes, als Fragen nicht zu studieren, weil es „sittlich verboten" wäre, sie zu stellen. Ist es wirklich ein Mißbrauch der Autorität, wenn Kinder veranlaßt — man sagt: moralisch gezwungen — werden, ihr persönlichstes Innenleben preiszugeben? Einmal geht eine solche Betrachtung doch wohl von dem Gesichtspunkt aus, daß die Beobachtungen und Erhebungen entweder an sich oder in der Art ihrer Durchführung ein Zwang sind. Wäre das der Fall, so wären sie vor allem schon vom Standpunkt der wissenschaftlichen Brauchbarkeit ihrer Ergebnisse nicht unbedenklich. Aber niemand, der mit solchen Methoden gearbeitet hat, übt mehr Zwang oder auch mehr moralischen Zwang aus, als in der Erziehung durchaus gerechtfertigt ist; in Wahrheit übt er noch weniger Zwang aus, als in mancher unbedenklich gehandhabten Erziehungsmethode steckt. Ich bestreite auf das entschiedenste, daß religionspsychologische Erhebungen Kindern gegenüber „leicht die Gestalt einer Nötigung annehmen", „vielleicht gar eines hinterlistigen Verfahrens", da Kinder oft trotz aller Erklärungen nicht wissen, worauf die Fragen hinauswollen und daß sie letztlich nichts anderes als „die Erschleichung eines Vertrauensverhältnisses sind, um der Kinderseele Geheimnisse zu entlocken". (Jos. Schröteler.) Wo dies in der Praxis der Fall war, würde ich als Wissenschaftler Bedenken tragen, die Ergebnisse zu glauben. Ich glaube, daß in der unwissentlichen Aufsicht die hier gerügte Hinterlist weit mehr steckt, als in der vorbereiteten, vorbesprochenen Frage und Aussprache. Wenn die Bedenken nur in der Absicht geltend gemacht werden, vor gewiß möglichen Fehlern im Einzelfall nachdrücklich zu warnen, bestehen sie zu recht; es will mir aber scheinen, daß diese Fehler den ernsthaft zu nehmenden Forschern ohnehin bewußt waren, nicht nur als moralische Bedenken, sondern auch als wissenschaft-

liche Fehlerquellen. Wenn die Tendenz aber darauf hinausläuft, das wissenschaftliche Recht zur Erforschung auch der sogenannten Geheimnisse der Kinderseele generell zu beschneiden und zu bestreiten, so kann ich weder vom Standpunkt der Erziehung noch von dem der wissenschaftlichen Forschung aus mich einverstanden erklären.

Wenn insbesondere betont wird, daß fremde Personen kein Recht hätten, an Kinder mit solchen Fragen heranzutreten, wohl aber die eigenen Eltern, Lehrer, Erzieher, Seelsorger, so scheint mir, wird auch hier das Erziehungsrecht nicht genügend von der wissenschaftlichen Kompetenz getrennt und die Möglichkeit außer acht gelassen, daß unter Umständen die im Erziehungsrecht doch wohl noch zugelassene Erhebung durch Delegation — wie jedes andere Stück der Erziehungsrechte — auch auf Fremde übergehen kann. Das Einverständnis der Eltern und sonstigen Erziehungsberechtigten wird freilich der fremde Wissenschaftler einholen; unter den Voraussetzungen, die ich im Auge habe, ist es ihm schon erteilt dadurch, daß die Eltern ihn um eine Untersuchung ihres Kindes bitten. Ich muß es offen aussprechen: die stark betonte Abwehr der Kinder- und Jugendpsychologie macht mir den Eindruck, die Erforschung der religiösen Bewußtseinstatsachen und religiösen Entwicklung aus anderen als wissenschaftlichen Gründen dem Seelsorger, dem Theologen reservieren zu wollen, so namentlich, wenn betont wird, „daß auch Kinder nur dem gerne beichten, der von Gott das Recht hat, ein Schuldgeständnis zu verlangen", die religionspsychologische Forschung gewissermaßen als ein Reservatrecht für den Priester in Anspruch zu nehmen. Ich räume gern ein, daß er manche durchaus eigenartige Gelegenheit hat, Studien zu machen und Erfahrungen zu sammeln; anderseits muß ich betonen, daß auch er suggestiv wirkt, seine Ergebnisse also ebensowenig ohne weiteres höheren wissenschaftlichen Wert haben als die anderer Forscher, und daß er, in dem Augenblick, in dem er nicht mehr seelsorgerisch handelt, sondern erkennt, an die methodischen Anforderungen der Wissenschaft gebunden ist, nicht an die Lehren seiner Dogmatik. Im übrigen habe ich selbst genügend betont, daß gerade im Interesse der wissenschaftlichen Solidität religionspsychologischer Untersuchungen an Kindern und Jugendlichen die Arbeit der Vertrauten des Kindes das Ideal bleibt.

Wer behauptet, daß selbst die vertraulichen Aussprachen von Kindern und Jugendlichen aufhören würden, wenn diese wüßten, daß Erzieher und Lehrer ihre Herzensgeheimnisse wissenschaftlich verarbeiten oder gar veröffentlichen würden und deshalb selbst der vertraulichen Konfession eine Grenze an der Moral zieht, verallgemeinert mögliche Einzelfälle, übersieht, daß dem jungen Kinde im Durchschnitt sehr gleichgültig ist, was mit seinen Bekenntnissen geschieht, daß den älteren Jugendlichen unter Umständen rein wissenschaftliches Interesse genug innewohnt, um in der Selbstlosigkeit ihrer Bekenntnisse kein wesentliches Opfer zu erblicken, daß die Art der Veröffentlichung es auch nicht leicht macht, selbst wenn jemand das wollte, die Angaben über ein

bestimmtes Individuum mit der Absicht, ihm zu schaden oder es zu diskreditieren, zu sammeln und zu verwerten. Ich muß jedenfalls feststellen, daß im Erhebungsversuch die Kinder ihre Aussagen nicht unter der Voraussetzung machen, daß ihre Leistungen nicht weiter verwendet werden. Gewiß tun sie das in der Beichte, vielleicht auch in manchem Einzelgespräch unter vier Augen. Auch diese Spezialfälle, bei denen ein Recht zur Publikation auch mir nicht ohne weiteres gegeben scheint, darf man aber nicht verallgemeinern. Und selbst die Beichterfahrung ist — in der Form der Kasuistik — doch tatsächlich bereits wissenschaftlich erschlossen. Ich sehe nicht ein, warum weniger Recht gegeben sein soll, die Erfahrungen mit Kindern kasuistisch darzustellen als die mit Erwachsenen. Denn die Kasuistik beruht doch nicht auf fingierten und konstruierten Fällen allein, sondern ist die generalisierende Darstellung wirklicher Erlebnisfälle.

* *

(Aus dem Psychologischen Institut der Universität Leipzig.)

Der pädagogische Gehalt früher Kindheitserinnerungen.

Eine empirische Untersuchung zur Kleinkindererziehung.

Von Arthur Faulwasser.

„Euer Kinder Land sollt ihr lieben. Diese Liebe sei Euer neuer Adel, — das unentdeckte im fernsten Meere: Nach ihm heiße ich Eure Segel suchen und suchen!“

(Nietzsche, Also sprach Zarathustra.)

Früheste Kindheitserinnerungen als psychologische Erkenntnisquelle werden von den führenden Psychologen sehr vorsichtig und skeptisch beurteilt. Auch das neueste, ziemlich umfangreiche Buch über „Die Früherinnerung“ von Hanns Reichardt wird an dieser Tatsache nichts ändern. Solange es nicht gelingt, eine wissenschaftlich einwandfreie, tragfähige Methode der Erhebung und Auswertung von Kindheitserinnerungen Erwachsener zu schaffen, kann der strenge Forscher den Wert der Kindheitserinnerungen zunächst nur in der Bestätigung und Veranschaulichung der durch andere kindespsychologische Methoden gewonnenen Ergebnisse sehen, und auch dann — darüber müssen wir uns klar sein — wird sich die „rückwärts gerichtete Selbstbeobachtung“ oder „retrospektive Introspektion“, wie sie Eduard Claparède nennt, an Exaktheit mit der durch Tagebuchaufzeichnungen verbundenen Fremdbeobachtung und dem kindespsychologischen Experiment nicht messen können. Trotzdem müssen wir versuchen, vom Illustrationswert zum zweifellos vorhandenen Forschungswert der Kindheitserinnerungen vorzudringen, und das wird gelingen, wenn wir uns erst einmal durch planvolle und äußerst gewissenhafte Sammlung von Material freigemacht haben von den biographischen und autobiographischen Auf-

zeichnungen, die mehr oder weniger auf „Dichtung und Wahrheit“ eingestellt sind. Hinzutreten muß eine quellenkritische Bearbeitung der ausschließlich zu diesem wissenschaftlichen Zweck gesammelten Berichte, die sich durch persönliche Fühlungnahme mit den Berichterstattern, durch Rückfragen und Nachprüfung usw., ungemein verfeinern läßt. Die meisten Vertreter der Kinderpsychologie scheinen die Möglichkeit der Gewinnung einer einwandfreien Methode anzuzweifeln, obschon sie zugeben, daß die Kindheitserinnerungen Erwachsener berufen sind, einige Bezirke des kindlichen Seelenlebens, in die Fremdbeobachtung und Experiment nur schwer hineinleuchten können, zu erhellen. So hebt Karl Groos ausdrücklich die Bedeutung der Kindheitserinnerungen für das emotionale Seelenleben hervor: „Daß gerade hier, in der Schilderung des Emotionalen, der unersetzliche Wert solcher Aufzeichnungen liegt, wird wohl von denen nicht genug gewürdigt, die ihnen keine Bedeutung für die Wissenschaft zuerkennen.“ [1]

Nun hat das Psychologische Institut der Universität Leipzig eine umfangreiche Arbeit unter Führung von Prof. Dr. H. Volkelt in die Wege geleitet, die in kurzer Zeit abgeschlossen vorliegen wird. Von vornherein stand es fest, daß das Unternehmen steht und fällt mit der Qualität des Materials, und die Güte des von Herrn Prof. Volkelt in 4jähriger Sammeltätigkeit zusammengebrachten Materials, das mir in 1560 Einzelerinnerungen von 265 Berichterstattern zur Bearbeitung vorliegt, hat im Grunde schon dahin entschieden, daß die Beschreitung dieses neuen Weges ins Kinderland erfolgreich ist.

Wenn ich nun heute den pädagogischen Ertrag dieses Materials zusammenzustellen versuche, so darf ich es mir an dieser Stelle sparen, die psychologischen Erwägungen wiederzugeben, die zur Methode seiner Gewinnung führten. Ich trete vielmehr nach einigen grundsätzlichen Bemerkungen über den pädagogischen Wert von Kindheitserinnerungen sogleich an die Darbietung des Materials heran; denn die pädagogische Bedeutung der Kindheitserinnerungen wird auch von denen anerkannt, die ihnen psychologischen Wert nicht zusprechen können. Natürlich wird die kritische Prüfung und methodische Sicherung der Berichte auch dieser Arbeit zugute kommen; es liegt mir daran, möglichst viel die Aufzeichnungen selbst sprechen und wirken zu lassen, und ich hoffe, daß die Beispiele, die untenstehend unter gütiger Erlaubnis von Herrn Prof. Volkelt sowie des Direktors des Leipziger Psychologischen Instituts, Herrn Prof. Krueger, zum Abdruck kommen, auch schon auf die psychologische Arbeit einstimmen und vorbereiten. Denn nirgends gewinnen wir die Einsicht und Überzeugung von der engen Verbindung und dem Aufeinander-Angewiesensein von psychologischer Erkenntnis und pädagogischem Verständnis eindringlicher und unmittelbarer, als eben in Kindheitserinnerungen.

[1] „Das Seelenleben des Kindes“, 1911, X.

Eigentlich ist jeder Erinnerung eine pädagogische „Anwendung" immanent, auch wenn sie nicht ausgesprochen wird, wenigstens werden sich dem pädagogisch Eingestellten und Interessierten pädagogische Einsichten, Grundsätze und Forderungen auf Schritt und Tritt aufdrängen. Die Befassung mit Kindheitserinnerungen bedeutet für den Erwachsenen eine pädagogische Anregung und Besinnung, die — besonders wenn es sich dabei um eigne Erinnerungen handelt — an Nachdruck und Unmittelbarkeit alle durch Belehrung erworbenen Erzieherkenntnisse bei weitem übertrifft, den durch Erfahrung erworbenen fast gleichkommt. In diesem Zusammenhang möchte ich darauf hinweisen, daß Prof. Volkelts vorjährigem Aufruf zur Niederschrift und Sammlung von Kindheitserinnerungen, der sich durch den mitteldeutschen Rundfunksender an weiteste Kreise wandte, auch eine hohe pädagogische Bedeutung zukommt, und zwar im zwiefachen Sinne, im Hinblick auf das Kind und die Berichterstatter selbst. Denn den persönlichkeitsbildenden Wert, den die Beschäftigung mit Kindheitserinnerungen für den Erwachsenen hat, sollte man nicht unterschätzen. Um diese auf den Erwachsenen und zugleich auf das Kind abzielende „Erziehermission" der Erinnerungen durch das Bekenntnis eines teilnehmenden Elternpaares zu belegen: „Ihre Mitteilungen haben uns sehr interessiert und, was wohl das Wichtigste ist, angeregt einmal zum Versenken in unsern Lebensanfang und zum anderen dahin, bewußter zu leben im Hinblick auf unsere Kinder." Die „Selbstanschauung" und „Selbstdarstellung", wie sie in den „Monologen" des jungen Schleiermacher ihren klassischen Ausdruck gefunden haben: „Darum muß auf mich selbst mein Auge gerichtet sein, um jeden Moment nicht nur verstreichen zu lassen als einen Teil der Zeit, sondern als Element der Ewigkeit ihn festzuhalten und als inneres freies Leben ihn anzuschauen" — ist für den dem Augenblick verhafteten und durch die Forderungen des Tages und der Stunde gehetzten Gegenwartsmenschen von hoher Bedeutung, und vielleicht erklärt sich der Verfall der Bildung, die Seltenheit der wirklich durchformten, „plastischen" Persönlichkeiten nicht zuletzt aus Mangel an rückblickender Selbstschau. Mit besonderer Liebe wird bei solcher Rückschau und Einkehr in sich selbst der Blick „auf den blauen Bergen der dunkeln Kinderzeit" (Jean Paul) ruhen, und die Erkenntnis: So warest Du! so mußtest Du sein! mag vielen den erzieherischen Blick und das Verantwortungsbewußtsein schärfen. Vielleicht sind die Kindheitserinnerungen für viele vom Kampf ums Dasein ganz in Anspruch genommene Menschen, denen die Beschäftigung mit pädagogischen und psychologischen Fragen versagt ist, überhaupt noch der einzige Weg, um aus ihrer Perspektive heraus in die Welt des Kindes zu gelangen; mir wenigstens will scheinen, daß der ganz auf die Gegenwart eingestellte moderne Mensch den Weg zur Kindesseele immer schwerer findet und daher auf den indirekten Weg über sein eigenes Kinderdasein immer mehr angewiesen ist. Jedenfalls nennt der Genfer Pädagoge

Prof. Pierre Bovet „ein lebendiges und immer gegenwärtiges Erinnerungsvermögen an die Erlebnisse geistiger und gefühlsmäßiger Natur aus der frühen Kindheit die unerläßliche Voraussetzung, um die Kleinen zu verstehen und bei ihnen Gehör zu finden.“ [1]

Während die praktische Bedeutung der Kindheitserinnerungen für das Erziehungsgeschäft nicht so leicht überschätzt werden kann, müssen wir den Wert der Früherinnerungen für die wissenschaftliche Pädagogik wesentlich zurückhaltender beurteilen. Gewiß wird auch eine theoretisch und systematisch gerichtete Pädagogik die Kindheitserinnerungen anerkennen als einen Weg, der zum Verständnis der Kindesseele führt, aber sie wird und darf nicht daran denken, die übrigen „exakten“ Methoden der Kindesforschung zugunsten dieser mehr intuitiven zu vernachlässigen oder gar abzudanken. In der pädagogischen Reformbewegung des letzten Jahrzehnts ist ein wissenschaftsmüder, ja wissenschaftsfeindlicher Zug mehrfach hervorgetreten. So wurde etwa in den Kreisen der Entschiedenen Schulreformer das pädagogische und psychologische Experiment als ungenügend und unbefriedigend, wohl auch als unsittlich abgelehnt. Diese harte Verurteilung des Experimentes gründet sich zunächst auf die Herabwürdigung des Kindes als Mittel zur Erreichung eines außer ihm liegenden Zweckes: wissenschaftlicher Erkenntnis, wobei man sich auf Kant berufen könnte: „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst“. Weiterhin beruht das Experiment auf der isolierenden Behandlung des psychischen Organismus; um eine „Seite“ des Seelenlebens bei genauer Festlegung und planvoller Variation der Bedingungen untersuchen zu können, werden alle übrigen Seiten gleichsam abgeblendet. Dieser rationalistisch-technische Zug, der zweifellos zum Wesen des Experiments gehört, ist es, der den Protest der aufs totale Erfassen der Kindesnatur zustrebenden Erzieherpersönlichkeiten auslöst und zu einer Überschätzung der mehr intuitiven Methoden der Kinderforschung führen kann. Das schnelle Anwachsen der Memoiren-Literatur in der Nachkriegszeit ist sicherlich auch von einem pädagogischen Bedürfnis genährt worden. Als Gertrud Bäumer und Lili Droescher ihr Buch „Von der Kindesseele“ herausgaben, war nach dem Stande der damaligen Psychologie das Bedürfnis nach einer zusammenfassenden Betrachtung der kindlichen Psyche durchaus begreiflich und für die Pädagogik notwendig. Heute müssen die Kindheitserinnerungen in die große Linie der Persönlichkeits-, Struktur- und Typenforschung eingebaut werden; gerade in Verbindung mit einer auf Ganzheitszusammenhänge gerichteten Psychologie wird sich dem pädagogischen Forscher ihr Gehalt erst voll erschließen.

Damit glauben wir die grundsätzliche Bedeutung der Kindheitserinne-

[1] Zit. nach Ch. Baudouin in „Die Neue Erziehung“, 1923.

rungen für den praktischen Erzieher und Laien wie für den wissenschaftlichen Pädagogen in einigen Zügen umrissen zu haben. Wir wenden uns nun der Darstellung des Materials zu. Es dürfte sich empfehlen, eine Übersicht voranzustellen.

Unter den 1560 Einzelerinnerungen befinden sich 123, die unmittelbare Beziehung auf pädagogische Probleme haben, also gerade 8%. Es ist bemerkenswert und stimmt durchaus mit meinen bei der Untersuchung der Gefühle gefundenen Ergebnissen überein, daß sich die überwiegende Mehrzahl der pädagogischen Kindheitserinnerungen auf unlustvolle Ereignisse bezieht. Nur 15 Erinnerungen an positive pädagogische Erlebnisse befinden sich unter den 123, und dabei sind einige Fälle von Geborgensein auf dem Arm oder in der Nähe der Eltern mit eingerechnet, die zur Erziehung im strengen Sinne als einer absichtsvollen, dauernden Willenseinwirkung nicht ohne weiteres gehören. Also 108 mehr oder weniger harte Anklagen der jungen Generation gegen die alte! Interessant ist die Frage nach dem Herkommen dieser anklagenden Berichterstatter, um eine etwaige soziologische Bedingtheit feststellen zu können. Da muß es auffallen, daß sich unter den 244 Einzelerinnerungen, die von 57 Studierenden des Leipziger Psychologischen Institutes stammen, keine einzige unlustbetonte pädagogische Erinnerung befindet, daß sich aber bei Berichterstattern, welche sozial tief- und schlechtgestellten Schichten entstammen, die Anklagen bisweilen häufen. Eine Betrachtung des Materials vom soziologischen Gesichtspunkt ist sehr aufschlußreich; wo es belangvoll ist, werde ich den Angaben über Alter, Beruf, Geschlecht auch solche über Herkommen, Milieu, besondere Erziehungsverhältnisse hinzufügen. Hinsichtlich des Geschlechtes der Berichterstatter mache ich die Feststellung, daß die Frauen pädagogischer eingestellt sind. Ich meine natürlich nicht eine absichtliche, tendenziöse Färbung der Erinnerungen, die ihren Echtheitswert bedenklich herabmindern würde, sondern pädagogisch im Sinne einer dauernden inneren Gerichtetheit, wie sie eben nur das Weib durch seine Vollendung zur Mutter gewinnt. Man geht nicht fehl in der Annahme, daß der Beruf der Mutter die pädagogisch bedeutsamen eigenen Erlebnisse zum Anklingen bringt, wie überhaupt die Berufstätigkeit irgendwie eine — freilich sehr komplizierte — Funktion bei der Auslösung der Kindheitserinnerungen ausübt.

Versuchen wir nun die 123 Erinnerungen inhaltlich in Gruppen zusammenzufassen, so ist dies ein etwas unbefriedigendes Unternehmen, weil es nie ohne Gewaltsamkeiten abgeht. Für unsere Zwecke am brauchbarsten erscheint mir die folgende Aufteilung: Das Verhältnis zwischen Erwachsenem und Kind behandeln gerade 100 Erinnerungen, die übrigen 23 gehören unter die Überschrift: Kinder (Geschwister, Spielgefährten) unter sich. Die 100 Erinnerungen von spezifisch erzieherischem Charakter teilen sich auf: Strafe: 25, unverstandene Kindesethik: 23 (erlittenes Unrecht: 7, „angeborenes Rechtsgefühl“: 5, feines sittliches Empfinden: 5, Schuldbewußtsein: 4,

Geltungsbewußtsein: 2), Furcht und Angst als bequeme Erziehungsmittel, unerlaubte Drohungen, ungehaltene Versprechungen (Ammenschuld): 22, Lüge: 9, Diebstahl: 5, Sexualpädagogisches: 4, Kindergartenerziehung: 8, gefährliche erwachsene Miterzieher: 4.

Ich beginne die Darbietung der Beispiele mit der Gruppe Kindesethik, weil das kindliche Wertgefühl für das Verhältnis zwischen Erzieher und Kind von grundlegender Bedeutung ist, sozusagen die Angriffsfläche alles pädagogischen Tuns, und stelle eine Erinnerung voran, welche für diese erzieherische Grundkonstellation äußerst lehrreich ist:

Buchhalter, 34 Jahre, 4;0.

„Eine kleine Festlichkeit im erweiterten Familienkreise in der elterlichen Wohnung in Dresden; lustige Stimmung, wahrscheinlich ein kleines Tänzchen dabei, alles heute ganz verschwommen und unklar bis auf einen Vorfall, der nur Sekunden Zeit umfaßt, nämlich: plötzlich liegt mein Vater unterm Tische und lächelt mich, der ich verdutzt davorstehe, verschmitzt an. Er war, entweder mit Absicht oder infolge eines Fehltritts — oder beides vielleicht — dahin gestürzt, ohne irgendeinen Laut zu geben. Auf jeden Fall wird es ein harmloser Ulk von ihm gewesen sein, vielleicht mit der Absicht, gerade dadurch auf mich einzuwirken. Doch dies alles ist das Nebensächliche, der Hauptgrund, weshalb ich die Sache anführe, ist der, daß der kleine Zwischenfall auf mein Gemüt einen tiefen Eindruck machte insofern, als ich dabei ein peinliches, enttäuschtes, erstauntes Gefühl hatte darüber, meinen Vater in dieser Verfassung zu erblicken. Alles Große, Heldenhafte, Unerreichbare, Würdige war urplötzlich so klein geworden, daß als Folge des Vorfalls zweifellos ein erheblicher Prestigeverlust meines Vaters zurückblieb; die spätere Linie des Lebens zwischen uns hat dies dann — leider — auch bestätigt, obwohl wir bis zum heutigen Tage keineswegs schlecht zueinander stehen."

Dieser Bericht zeigt mit einer nicht mißverständlichen Deutlichkeit, wie das kindliche Ich auf den Erwachsenen reagiert, der sich gewaltsam und künstlich in die Haltung des Kindes hineinbegibt: durchaus nicht erfreut und bejahend, sondern abwehrend und leidend. Dem Kinde ist im Augenblick jenes Zwischenfalles etwas genommen worden. Der Erwachsene, der oft mit den besten Absichten in die Welt des Kindes eindringt, ahnt nicht, daß er dadurch häufig die reine Harmonie des Kinderdaseins zerstört, und es gehört zur Tragik mancher Erziehernaturen, daß sie, indem sie dem Kinde alles sein und geben wollen, ihm gerade das beste nehmen: Das Glück des Aufschauen-dürfens zu einem großen, starken Menschen. Dies ist der Punkt, wo die vorstehende Erinnerung grundsätzliche Bedeutung gewinnt für die Beurteilung mancher pädagogischer Bewegungen in der Gegenwart. Es ist nichts weniger als der Gegensatz der „Autoritäts-" und „Gemeinschaftserziehung", der hinter unserm Berichte auftaucht. Wir alle kennen die hingebungsvollen und aufopferungsfreudigen Erzieherpersönlichkeiten, die weiter nichts sein wollen als Kind unter Kindern, Jugendlicher unter Jugendlichen, Freund, Kamerad und wie die Wendungen alle heißen. Solcher bescheidene Ehrgeiz, mag er aus noch so reinem erzieherischen Wollen entspringen, ist gefährlich, weil er die pädagogische

Grundkonstellation aufzuheben, den Ursachverhalt jeder Erziehung zu verwischen droht. Im Kinde entwickelt sich das Bedürfnis nach Anlehnung schon aus seiner körperlichen Hilflosigkeit, und dies greift bei der Leib-Seeleneinheit des Menschen ohne weiteres über ins Geistige und Voluntative, wo es als Verlangen nach Autorität zum Ausdruck kommt. Man gebraucht häufig das Wort von dem „angeborenen" Anlehnungs- und Autoritätsbedürfnis des Kindes. Ich werde später, beim „angeborenen Rechtsgefühl", an der Hand eines Pestalozziwortes zeigen, was es damit für Bewandtnis hat. Hier handelt es sich darum, daß beide, das Anlehnungs- wie das Autoritätsbedürfnis einer gemeinsamen Wurzel entspringen und nur ihre Erfüllung finden können, wenn der Erwachsene als Erzieher Erwachsener bleibt. Wir müssen begreifen, daß das Anderssein notwendig zum Erzieher gehört: Wer den Unterschied zwischen der jungen und alten Generation verwischen, ausgleichen oder gar ausstreichen will, der nimmt dem Erziehungsprozeß sein wesenhaftes Moment, der beraubt das Kind und sich selbst um die bildenden Kräfte, die im spannungshaltigen Wesensverhältnis der Generationen beschlossen liegen. Das hat Hegel groß und tief gesehen, wenn er gegen „den Zustand eines völlig gegensatzlosen Lebens" protestiert. Nur aus der Anerkennung und natürlichen Auswirkung des Gegensatzes zwischen Erwachsenem und Kind erwächst der wunderbare Zauber und das Glück des Kinderdaseins; alles das, was die Begriffe Sich-behütet- und Umfriedetwissen in uns anklingen lassen, konnte nur im gläubigen Aufblick zu einem starken Erwachsenen Wirklichkeit werden. Von hier aus verstehen wir, warum Pestalozzi die religiöse Bildung des Kindes von dem Verhältnisse ausgehen läßt, „das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statthat", warum in dem Vaternamen das Verhältnis des Menschen zu Gott seinen höchsten Ausdruck findet. Daß das Geborgensein auf dem Arm der Mutter oder an der Hand des Vaters vom Kinde mit ganz besonderer Intensität und Nachhaltigkeit, bisweilen mit einer wahrhaft religiösen Tiefe und Inbrunst erlebt wird, dafür zeugen viele Ersterinnerungen aus frühester Kindheit, die sich auf solche Situationen beziehen. Dabei drängt sich mir ein Gedanke auf, der immer festere Form gewinnt: Es scheint, daß die Zuneigung des Kindes zum Erwachsenen, insbesondere zu seinem Erzieher, zu einem nicht geringen Teile auf der Bewunderung seiner Überlegenheit beruht, jedenfalls wird dieses Moment bei der Entstehung und Heranbildung der Kindesliebe ganz wesentlich mitwirken. Das Minderwertigkeitsgefühl und die paradoxe Kraftbetonung („Überkompensation") der Alfred Adlerschen „Individualpsychologie" lassen sich damit teilweise in Einklang bringen. — Als Ergebnis dieser mehr angedeuteten als ausgeführten Gedankengänge, die weit in die Problematik der pädagogischen Gegenwartsströmungen hineinführen, möchte ich den Satz hinstellen: Das Geheimnis der Edukation ruht in jener Polarität, daß der Erzieher in jedem Augenblick Kind und zugleich Erwachsener sein kann; nicht im Nacheinander, wie der alte Kirchen-

vater Chrysostomos dachte, wenn er diejenige Erziehungskunst für die rechte erklärt, „die sich zuerst herabläßt und dann hinaufzieht", sondern im Mit- und Ineinander: Erziehung ist wesenhaft ein dialektisches Verhalten.

Die beiden folgenden Erinnerungen sollen unsere bisherigen Darlegungen illustrieren und bestätigen:

Ehefrau, 40 Jahre; 4—5 Jahre: „Es muß zwischen dem 4. und 5. Lebensjahre gewesen sein, als wir, wie allsonntäglich, nach W. zu meinem Großvater, der dort Pastor war, hinausgingen. Als wir aus der Pferdebahn gestiegen waren, sahen wir vor uns die Chaussee, einen Weg von dreiviertel Stunden, in tiefstem Morast liegen. Mein Vater sagte darauf wörtlich: „Hier kann man ja versinken!" Da ich kleine, schwarze ausgeschnittene Schuhchen anhatte, nahm mein Vater mich auf den Arm und trug mich den langen Weg sicher und trocken bis ans Ziel. Das Gefühl der Bewunderung, daß er sich so ruhig durch dieses mir wahrscheinlich lebensgefährliche und höchst unheimliche Gebiet wagte, fühle ich noch heute deutlich nach. — Überhaupt das Gefühl der Geborgenheit unter Vaters Obhut hatte ich oft. Als wir abends todmüde von W. heimfuhren, rutschte ich einmal schlafend hinter den breiten Rücken meines Vaters in der Pferdebahn. Noch ungern denke ich an das unsanfte Erwachen aus dem wohlig warmen Eckchen."

Frau verw., 68 Jahre, vor 5;0: „Noch ein Erlebnis ist haften geblieben. Meine Mutter litt an Zahnschmerzen, und ich hörte sagen, daß ihr 5 Zähne ausgezogen werden müßten. Eines Abends kam dann ein Barbier oder Heilgehilfe, ich war wohl hinausgesteckt, denn ich saß, bitterlich weinend im Dunkeln auf der Treppe voller Angst um meine Mutter. Und nachher hatte sie mich im Arm, mich beruhigend. Den Eindruck, wie einen seine Mutter tröstet, habe ich immer behalten, weiß heute noch, was ich dabei empfand und wie tief ein Kinderherz fühlen kann."

Der letzte Bericht enthält außerdem deutliche Spuren von Mitgefühl eines noch nicht 5jährigen Kindes mit der Mutter und zwar in der typischen Form einer Furcht für den anderen; denn es scheint sich um das noch nicht vorhandene Leiden beim Zahnausziehen zu handeln. Besonders interessant ist diese Erinnerung auch dadurch, daß sie zeigt, wie die Rollen des Hilfebedürftigen und Hilfespendenden wechseln und wie das wechselseitige Mitgefühl zwischen Mutter und Kind die Liebe zu einem tiefen Erlebnis steigert. — Das umgekehrte, daß ein Kind seine Mutter trösten und aufheitern will, haben wir in der nächsten Niederschrift. — Es handelt sich in allen diesen Berichten um kindliche Motive und Seelenhaltungen, die wir durch das Experiment nur schwerlich und auch bei sorgfältigster freier Beobachtung nur zufällig zu erkennen vermögen. Hier sind die Kindheitserinnerungen in ihrem eigensten Elemente und gewinnen Forschungswert.

Ehefrau, 36 Jahre, vor 4;11 (in großer wirtschaftlicher Not aufgewachsen; Vater war Schuhmacher und die Mutter half da mit): „Es war um die Weihnachtszeit, und ich wurde gefragt, was der Weihnachtsmann bringen sollte. Ich wollte eine Puppe mit langem Zopf. Der Heilige Abend kam heran. Vater und Mutter hatten, bis es dunkel wurde, gearbeitet. Die Eltern gingen nun fort und wollten vom Weihnachtsmann einen Baum holen. Ich spielte und mußte allein bleiben. Bald waren sie wieder da, und der Weihnachtsmann hatte keinen Baum mehr für uns gehabt. Meine Mutter war sehr traurig darüber, denn sie weinte immerzu, und ich lief immer hinter

ihr her. Ich bekam nun meine Puppe mit langem Zopf, hatte aber zuerst nicht die helle Freude, weil ich meine Mutter immer weinen sah. Ich wollte nun immer Spaß machen, damit die Mutter wieder lachen sollte, aber es gelang mir nicht. Mein Vater legte mich dann zu Bett, und ich schlief ruhig, ohne den Weihnachtsbaum, ein. Am andern Tage mußte ich die Kerzen wieder forttragen und bekam 15 Pfg. dafür."

Wie fein und taktvoll ein 3jähriges Kind zu handeln vermag, zeigt folgende „Entdeckungsgeschichte":

Obersteuerinspektor, 53 Jahre, 3; 0: „Zu meinem dritten Geburtstage wollte mich meine Mutter mit einem netten Korbstühlchen erfreuen. Sie hatte es vorher besorgt und in etwas leichtsinniger Weise in der Küche hoch oben auf dem Küchenofen (der nicht geheizt wurde, weil das Essen damals auf einem Petroleumkochherd bereitet wurde) aufgehoben. Ich kann mich nun genau erinnern, daß ich das Stühlchen dort entdeckte, daß ich mir aber nichts merken ließ. — Daß ich damals 3 Jahre alt war, hat mir meine Mutter später bestätigt, als ich in Sexta als deutschen Aufsatz meinen Lebenslauf schreiben mußte und darin meine erste Kindheitserinnerung mit anzugeben hatte. Dabei erzählte ich meiner Mutter diese „Entdeckungsgeschichte".

Das erstaunlich frühe Auftreten ethischen Fühlens und Handelns, des Bewußtseins für Recht und Unrecht führt uns zu der wiederholt aufgeworfenen Frage, ob der Mensch ein „angeborenes Rechtsgefühl" besitzt. W. Stern weist darauf hin, daß das kindliche Rechtsbewußtsein nach den Lehren der Kindespsychologie aus mehreren Wurzeln entspringt, und er nennt den Vergeltungsinstinkt, das Verlangen nach Geltungsgleichheit für sich selbst, den Sühneinstinkt und das Verständnis für die immanente Logik der Strafe, endlich die Anerkennung des gleichen Anspruchs der Anderen[1]. Die erkenntnistheoretische Seite unserer Frage hat besonders zur Zeit des „Naturrechts" die Gemüter bewegt. Ich erinnere nur an das Problem der „idee innatae", das Leibniz in seinen „Nouveaux Essais" ganz besonders klar gesehen und gegen Locke entschieden hat. Eine sehr scharfsinnige und befriedigende Lösung, die für die Bestimmung der Begriffe „Naturrecht" und „angeborenes (oder auch eingeborenes) Rechtsgefühl" gleichermaßen Geltung besitzt, scheint mir Pestalozzi in seinem kulturphilosophischen Hauptwerk: „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" gegeben zu haben: „Es läßt sich an den Punkt, von welchem die Unverdorbenheit des Naturstandes eigentlich ausgeht, so wenig ein Begriff eines Rechts anknüpfen, als an denjenigen, von welchem die Harmlosigkeit des Kinderstandes eigentlich ausgeht. Ohne Bewußtsein des Unrechtes kommt der Begriff des Rechts, und ohne Leiden des Unrechts das Gefühl des Rechts nicht in meine Seele. Daher ist jeder Rechtsbegriff ein gesellschaftliches Gefühl, und also der Begriff eines Naturrechts, rein genommen, nichts anderes als eine Täuschung. . . . Das Gefühl des Unrechtleidens ist der Boden, aus dem der Begriff des Rechts im menschlichen Geist entkeimt[2]." — Die nächsten drei Beispiele, von denen jedes

[1] W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit[3], S. 439, Anm.
[2] Seyffarth, Pestalozzis sämtliche Werke, VII, 441/42.

eine andere Wurzel des kindlichen Rechtsgefühls enthält, mögen belegen, daß in der Tat Pestalozzis Folgerungen nicht nur phylogenetisch, sondern auch ontogenetisch gelten; die ontogenetische Geltung wird sogar die grundlegende sein.

Lehrer, 42 Jahre, 4;5: „Im Sommer 1888 wurde mein Vater zur Bahnmeisterei Görlitz kommandiert, weil dort größere Arbeiten zu erledigen gewesen sein mögen. Ich kann mich genau besinnen, wie mein Vater eines Tages d r Mutter sagte, daß er längere Zeit fort müsse. Meiner Mutter war dies nicht lieb, da der Vater auswärts wohnen mußte. — Am Tage des Abschieds begleitete meine Mutter den Vater bis vor die Haustür, meinen um 2 Jahre jüngeren Bruder auf dem Arm tragend. Ich stand dabei. Im Weggehen wandte sich der Vater noch einmal nach dem Bruder um, liebkoste ihn und gab ihm die Hand, während er mich scheinbar nicht beachtete. Daß sich der Vater nicht auch von mir verabschiedete, machte mich todunglücklich. Tagelang habe ich weinend nach meinem Vater gefragt und wenig gegessen. Als der Vater zurückkam, erzählte ihm dies die Mutter und meinte, die Trennung sei an meinem Schmerz schuld gewesen. Doch schuld daran war meine Befürchtung, der Vater könne mich nicht so lieb haben wie meinen Bruder. Der Vater nahm mich auf den Schoß, drückte mich an sich, und ich war wieder glücklich".

Männl., 32 Jahre, 5;6: „Mein kleiner Bruder war in brennender Mittagshitze auf den Stufen des Hausaufganges eingeschlafen. Ich war meinem Vater entgegengelaufen. Als dieser den kleinen Schläfer — der in halbsitzender Stellung auf der einen Steinstufe saß, während der Kopf auf der nächst oberen lag — liegen sah, schüttelte er den Kopf und — ließ ihn liegen. Ich besinne mich noch deutlich, daß ich ein leises Gefühl des Unverständnisses und der Unzufriedenheit über das Handeln meines Vaters empfand. Ich sehe noch die Steinstufen mit dem eisernen Fußabstreicher auf der untersten."

Dr. jur., 61 Jahre, 5—6 Jahre: „Dagegen wurde ich einmal und zwar das einzige Mal in meinem Leben und sogar ungerecht durchgehauen von meinem Vater, weil ich gelogen haben sollte. Ich sollte an der äußern Hauswand ein auf der Spitze stehendes Viereck mit einem senkrechten Strich in der Mitte (sogenannte polnische Fünf) angemalt haben mit Kreide. Vater fragte mich, wer mich das gelehrt hätte. Ich konnte niemand nennen, weil ich mir dessen gar nicht bewußt war. Er glaubte offenbar, ich wäre verstockt und benutzte den Stock, um ein Geständnis zu erpressen, derart, daß nachher meine Mutter kalte Aufschläge machen mußte. Aus Verzweiflung nannte ich schließlich, um nur jemand zu nennen, die Nachbarstochter Anna Eu., bin aber heute noch überzeugt, daß diese ebenso unschuldig war wie ich. — Ein großes Gefühl für Gerechtigkeit blieb in mir zurück und Haß gegen Ungerechtigkeit. Später habe ich mich auch in politischen und sozialen Fragen stets bemüht, gerecht zu urteilen, mich in die Gedankenkreise anderer zu versetzen."

Mit der Herausbildung des Rechtsbewußtseins aus seinen verschiedenen Wurzeln stehen die ersten Regungen des kindlichen Schamgefühls und Schuldbewußtseins in einem engen Zusammenhang. Ihre Bedeutung für die moralische Entwicklung ist mindestens ebenso groß; denn genetisch lassen sich zweifellos Beziehungen zwischen dem Schamgefühl und dem Schuldbewußtsein und weiterhin zu der Reue aufzeigen. Meist handelt es sich dabei um einen Gefühlskomplex, in dem Schamgefühl, Unzulänglichkeits- und Minderwertigkeitsgefühle, Gewissensbisse, Schuldbewußtsein, Reue und Sühnebedürfnis ineinanderfließen. Wenn wir von kindlicher Scham, Reue usw.

sprechen, so bezeichnen wir im besten Falle die Dominante eines Erlebniskomplexes. Für den Erzieher genügt es aber nicht, nur auf die herrschende Qualität der kindlichen Psyche seine Maßnahmen und Wirkungen zu berechnen, sondern er muß sein Verhalten auf die „ganzheitliche" Seelenlage des Kindes einstellen. Dies aber erfordert einen hohen Grad von psychologischem Verständnis und pädagogischem Takt. Wir wollen uns doch nicht darüber täuschen, daß ein nicht geringer Teil des modernen Menschentums im Bereiche der kindesethischen Erziehung vollkommen versagen muß, weil ihm alle feineren Gefühlserlebnisse und -werte verloren gegangen sind. Wer die Seelenhaltung des gequälten Gewissens nicht mehr an sich selbst kennt, der vermag sie auch am Kinde nicht zu erkennen und zu behandeln. In einer kalten oder verrohten Umgebung gedeihen die zarten Regungen des Gewissens nicht; sie entkeimen zwar am Gegensatz, werden aber sehr bald zertreten und zerstört.

In meinem Material findet sich kein einziges Beispiel der seelischen oder moralischen Scham, während drei klare Fälle von körperlicher Scham vorhanden sind. Vielleicht hängt dies mit dem späteren Hervortreten der körperlichen Scham zusammen. Da die drei Erinnerungen pädagogisch wertvoll sind, mögen sie hier folgen. Zwei beziehen sich auf spontane Schamerlebnisse, das andere ist ein typisches Beispiel für die unheilvolle Rolle, die eine von gesellschaftlichen Vorurteilen bestimmte Pädagogik bei der Erweckung des körperlichen Schamgefühls spielt.

Weibl., 26 Jahre, um 3; 0: „Als frühestes Ereignis steht mir folgendes im Gedächtnis: Als kleines Mädchen hatte ich eine Narbe oder eine Verletzung am Gesäß. Meine Mutter wollte dies einmal einer Bekannten zeigen. Wie sie mir das Röckchen heben wollte, schrie ich fürchterlich und wehrte mich aus Leibeskräften, obgleich ich sonst ein leicht zu lenkendes Kind gewesen sein soll. Deutlich ist mir noch, daß ich mich bis aufs Äusserste gewehrt hätte, wenn man mich gezwungen hätte zu folgen. Das ist wohl nicht geschehen, aber das Gefühl, daß mir bitteres Unrecht geschehen wäre, wenn mich eine fremde Frau entblößt gesehen hätte, war sehr stark in mir.

Ich erinnere mich noch sehr genau, daß der Vorgang sich in der Küche abgespielt hat. Ich stand an einer Truhe und hatte die Arme auf den Deckel gestützt. Hieraus und aus der Größe der Truhe kann ich ungefähr auf das Alter schließen, in dem ich mich damals befand. Ich bin etwa 3 Jahre alt gewesen; denn ein größeres Kind müßte sich weiter vorbeugen und ein kleineres Kind könnte sich nicht so hinlehnen, wie ich es tat."

(Die Datierung dieser Erinnerung ist natürlich alles andere als zuverlässig schon deswegen, weil man das erste selbständige Auftreten der körperlichen Scham nach den bisherigen Feststellungen gegen 5;0 anzusetzen haben wird. Aber für den Psychologen ist sie interessant, weil das Körpergefühl und der Lagesinn zur Zeitbestimmung herangezogen werden. Andernorts werde ich nachweisen können, daß den Muskelgefühlen und Körperbewegungen, überhaupt dem Motorischen im weitesten Sinne, eine starke, reproduzierende Kraft zukommt.)

Ofensetzer, 55 Jahre, 3;8: „An diesem Sonntagmorgen erinnere ich mich als erstes des ersten Schamgefühls. Es waren im Zimmer mehrere weibliche Personen, und ich, auf Mutters Schoß stehend, wurde entblößt zum Hemdwechsel. Mit wachsender Angst schaute ich auf die Weiber, je mehr meine Entblößung vor sich ging, und ich weiß, daß ich aufatmete, als meine Mutter das alte Hemd um die Scham festhielt und mir erst das neue überstülpte. Mein inneres Gefühl war erst Unwille und dann Dankbarkeit gegen meine Mutter. — Das Kommen der Weiber war mir nicht erinnerlich, überhaupt ist das Erinnerungsvermögen an diesem Tage keineswegs zusammenhängend, die einzelnen Erinnerungen betragen fast nur Bruchteile von Minuten."

Ehefrau, 28 Jahre, 5;3: „Es war Hochsommer, und ich zählte damals $5\frac{1}{4}$ Jahr (Alter habe ich genau feststellen können, weil mein Schwager nur einmal vor der Verlobung in den Ferien bei uns war), als wir Kinder uns in meines Vaters Hofe damit vergnügten, über gefüllte Strohsäcke zu springen. Daß uns meine älteste Schwester mit ihrem zukünftigen Verlobten vom Büro aus beobachtete, wußte ich aber nicht, sonst hätte ich wohl nicht meinen Stolz darein gesetzt, am höchsten springen zu können; denn ich hatte — trotzdem es meine Mutter verboten hatte — meine Höschen ausgezogen. Meine zwei Gespielinnen, die älter waren als ich, hatten überhaupt keine an, und da ich schwitzte, zog ichs eben aus und versteckte es im Schuppen. Gegen Abend zog ichs aber doch wieder an, und das war gut, denn als meine Schwester wieder allein war, rief sie mich hinein und meinte, ich sei doch vorhin ohne Höschen herumgesprungen, das hätte aber gar nicht schön ausgesehen! Zu Boden blickend zeigte ich ihr, daß ich welche anhätte, antwortete ihr also nicht direkt, und da meinte sie: „Wir haben's aber doch alle beide gesehen". — Da bin ich feuerrot auf den Hof gelaufen. Daß mich Onkel K. so gesehen haben sollte, trieb mir immer wieder von neuem das Blut ins Gesicht, — ich sehe mich noch heute im Schuppen auf einem Strohsack sitzen. Beim Gute-Nacht-Sagen konnte ich dann Onkel K. nicht ansehen, mit abgewandtem Gesicht habe ich ihm die Hand gegeben und bin still in mein Bett gegangen. Als mich am anderen Morgen meine Mutter lobte, weil ich so artig und schnell zu Bett gegangen wäre, bin ich ihr um den Hals gefallen, aber erzählt und eingestanden habe ich nichts. Ich bin dann froh gewesen, als Onkel K. wieder fort mußte, aber das Gefühl, zum ersten Male etwas getan zu haben, worüber man sich grenzenlos schämen muß, habe ich lange, lange Zeit nicht los werden können."

Diese letzte Erinnerung leitet über zu den drei folgenden vom Gewissen und Schuldbewußtsein.

Kinderfräulein, 23 Jahre, um 5;0: „Ein anderes Mal: Ich hatte mit meinem um zwei Jahre älteren Bruder ein Komplott geschmiedet, er solle mir einen jungen Vogel aus dem Waldpark mitbringen, durch welchen er seinen Schulweg nehmen mußte. Es wurde Mittag, und ich wartete voll Spannung. Endlich klingelte es, die ganze Familie hatte sich auf der Treppe versammelt, um zu erforschen, warum sich mein Bruder um eine Stunde verspätet hatte. Ich wußte es und — schwieg. Ich sehe noch heute meinen Bruder mit hochrotem Kopf vor der Familie stehen. „Wo bist Du gewesen?" herrschte ihn der Vater an. Ich befand mich in einer furchtbaren Lage. „Meinetwegen", dachte ich, „bekommt er jetzt Schelte oder gar Schläge!" Und doch war ich zu feig, meine Mitschuld zu gestehen. — Auf einmal hörte man aus dem Brotkörbchen — ich könnte es malen — ein ängstliches Piep-piep. Mein Herz schlug bis zum Halse. Was wird nun kommen? Am liebsten wäre ich gestorben. Die Sekunden wurden mir zur Ewigkeit. Und mein Bruder mußte dem Fräulein das kleine Tierchen ausliefern, das es in den Garten setzte. Wir zwei hatten nichts Böses im Sinne gehabt. O, wir hätten das Tierchen zärtlich geliebt und gepflegt! Der Vater machte meinen Bruder auf seine Untat aufmerksam und der Fall war erledigt. Un-

vergeßlich für mich ist nur der Moment, wo ich mich schuldig sprach und, aus Angst vor Strafe, schwieg."

Ehefrau, 48 Jahre, um 4;0: „Ich war wohl nicht viel über 4 Jahre alt, als ich mich mit meinem kleinen Schwesterchen allein im Zimmer befand. Das Kind schrie, und ich gab ihm aus einem kleinen Blechtopf Wasser zu trinken. Die Kleine starb in den nächsten Tagen, und ich glaubte fest, daß ich an ihrem Tode schuld sei, doch sagte ich niemand etwas davon. (Das Kind starb an Gehirnhautentzündung.)"

Ehefrau (Lehrerin a. D.), 27 Jahre, 4—5 Jahre: „Die erste Leiche, die ich sah, war ein kleiner Junge in meinem damaligen Alter von 4 oder 5 Jahren. Er hatte schwarze Strümpfe an, keine Schuhe. Als ich unbeobachtet war, faßte ich nach seinen Zehen. Ich wollte sehen, ob er dadurch seine Augen auftat. Ich habe dies nie jemandem erzählt, es hat mich aber lange gequält, weil ich dachte, ich hätte etwas Böses getan."

Das „Fürchtenmachen" als bequemes Erziehungsmittel.

Es wurde bereits angedeutet, daß in meinem Material die Erinnerungen an unlustbetonte Ereignisse bei weitem überwiegen, und zwar sind es besonders die beiden nahe verwandten Gemütszustände der Furcht und Angst, die alle andern in den Erinnerungen erwähnten Gemütsregungen um das Doppelte und Dreifache überragen. Keinesfalls dürfen wir in dieser Tatsache ohne weiteres eine Bestätigung der namentlich von Darwin und Stanley Hall vertretenen Theorie von der angeborenen Furchtanlage des Menschen sehen, im Gegenteil: wenn wir die einzelnen Fälle genau analysieren, dann ergibt sich die für die Erziehung belastende Feststellung, daß es sich in nicht wenigen Erinnerungen um die indirekte Erfahrungsfurcht, die sogenannte Suggestionsfurcht handelt. K. Bühler behauptet: „In dem ersten Vierteljahr fürchtet sich das Kind nicht"[1], und vor allem hat W. Stern durch Beobachtungen an seinen eigenen Kindern die Allgemeingültigkeit der Instinkfurcht- und Erbfurchttheorie widerlegt[2]. In der Tat kommen sehr viele Erinnerungen an Furcht- und Angstzustände auf Konto des „Fürchtenmachens", jener leichtsinnigen aber offenbar unausrottbaren Erziehermethode, deren sich Eltern, ältere Geschwister und namentlich Dienstboten immer wieder bedienen. Man rechnet dabei auf das schnelle Vergessen der Kinder — „Aus den Augen, aus dem Sinn" — und ahnt nicht, welch trübe Schatten solch bequeme und gewissenlose „Methode" auf ein Kinderdasein wirft und daß ein Furchterlebnis der frühen Kindheit manchmal auf das ganze Leben einwirkt. Die Meinung, daß das vorschulpflichtige Kind sich noch nichts merken könne, ist in Erzieherkreisen ungemein verbreitet, obwohl sie nach den Ergebnissen der Kinderpsychologie ganz und gar nicht gerechtfertigt ist und sich auch jedem Laien bei genauer Beachtung der Kleinen widerlegen müßte. In unsern Niederschriften finden sich drei Erinnerungen an

[1] „Die geistige Entwicklung des Kindes." 4. Aufl., Jena 1924. S. 115.
[2] „Psychologie der frühen Kindheit." 3. Aufl. Leipzig 1923. S. 104f.

uneingelöste Versprechen, die alle in das Alter vor 4;0 zurückgehen. Wenigstens eine davon sei hierhergestellt:

Ehefrau, 33 Jahre, 3;2: „Zu meinen frühesten Erinnerungen gehört die Impfung. Es ist mir dies immer selbst unmöglich erschienen, bis ich vor einigen Jahren meinen Impfschein in die Hände bekam und daraus ersah, daß ich erst im Alter von 3 Jahren und 2 Monaten geimpft wurde. Ich sehe vor mir einen Tisch, wahrscheinlich war es ein Schreibtisch, doch das weiß ich nicht. Auf den Arzt, es ist Professor W. gewesen, kann ich mich gar nicht besinnen. Ich weiß, daß ich auf seinem Knie saß, links von uns war ein Fenster, rechts saß meine Mutter. Der Arzt sagte, ich möchte schön ruhig halten, nachher kaufte mir Mama einen Ball. Den Ball hab' ich aber nicht bekommen. Als wir nach Hause kamen — wie weiß ich nicht — blieb meine Mutter im Hofe am Waschhaus stehen. Daneben stand ein Hackestock. An diesem stand ich. Dann kamen Kinder und meine Mutter sagte: „Greift sie nicht am Arme an, sie ist geimpft!"

Nun können wir täglich die Beobachtung machen, daß die meisten Erzieher die vermeintliche Gedächtnisschwäche des Kindes ganz nach Belieben und Bequemlichkeit in ihre Rechnung einsetzen. Bei Versprechungen und unsinnigen Drohungen rechnet man auf das schnelle Vergessen, bei Geboten und Verboten baut man auf die Zuverlässigkeit des kindlichen Gedächtnisses. Daß durch solche Inkonsequenz nicht nur das Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Kindern gefährdet, sondern überhaupt das ganze Erziehungswerk in Frage gestellt wird, braucht nicht erst ausgeführt zu werden. Was man über die Augenblicksbestimmtheit des Kindes, sein punktuelles Zeitbewußtsein gesagt und geschrieben hat, ist immer nur cum grano salis zu verstehen. Das Kind lebt mindestens ebensosehr in der Zukunft wie in der Gegenwart; man braucht ja nur das kindliche Spiel zu beobachten, um die Vorherrschaft der Zukunft und der Gegenwart über die Vergangenheit zu erkennen. „Jedes kindliche Nachahmungsspiel zeigt unbedingte Hingabe an Inhalte, die auf die Zukunft weisen" (Jonas Cohn)[1]. Der Eintritt der Vergangenheit in das kindliche Bewußtsein scheint mir nun immer mit der Bezugnahme auf die Zukunft verknüpft zu sein: Das Kind erwartet die Erfüllung eines gegebenen Versprechens, es kann sich nicht wieder freimachen von einer Drohung mit irgendeiner unheimlichen Gestalt, deren Erscheinen wie eine dunkle Wolke über ihm lastet, die sich häufig in qualvollen Angstträumen entladet.

Nur durch die Nichtbeachtung und das Zu-leicht-nehmen dieser Tatsachen konnte die Rede von der seligen, glückhaften Kinderzeit entstehen und so viel gläubige Nachbeter finden. Auf jeden Fall beweisen die mir vorliegenden 1560 Einzelerinnerungen ebenso eindringlich wie erschütternd, daß es mit dieser Rede nicht stimmen kann. Beim Überlesen mancher Berichte muß sie uns wie eine sentimentale, verlogene Dichterphrase erscheinen, und in der Tat sind die Dichter und Dichterpädagogen an der Kanonisation dieses Glaubens nicht ganz unschuldig. So sagt Jean Paul, der sich ja

[1] „Befreien und Binden" 1925, S. 46.

häufig durch die Musik seiner Gleichnisse im Gedanken bestimmen läßt in seiner „Levana“: Freilich sind alle Schmerzen der Kinder nur kürzeste Nächte, wie ihre Freuden nur heißeste Tage, und zwar beides so sehr, daß in der späteren, oft wolken- und sternenlosen Lebenszeit sich der aufgerichtete Mensch nur alter Kinderfreuden sehnsüchtig erinnert, indes er der Kinderschmerzen ganz vergessen zu haben scheint.“ Berücksichtigen wir noch die schönfärbende Tendenz des Erinnerungsvermögens, die in Kindheitsreminiszenzen zweifellos am stärksten wirksam ist, so gewinnen die nun folgenden Beispiele des „Fürchtenmachens“ um so mehr Gewicht, und die feinsinnigen pädagogischen Bemerkungen W. Sterns zu den Furchtsuggestionen können wohl nicht genug beherzigt werden: „Es ist wohl nicht zu viel gesagt, daß die ersten Lebensjahre eines Kindes durch keine äußere Einwirkung so vergällt werden können, wie durch derartige Einschüchterungen. Selbst harte Strafen bringen doch nur augenblickliche Leiden, suggerierte Furchtaffekte aber peinigen das Kind chronisch; jedes Alleinsein, jeder Aufenthalt in der Dunkelheit oder in einer ungewohnten Umgebung kann ihm zur Qual werden[1].“

Weibl., 25 Jahre, um 3; 0: „Meine schrecklichste Erinnerung ist das schwarze Weib. Wenn wir schlimm waren, und das geschah ziemlich oft, sagte das Kindermädchen: „Das schwarze Weib wird Euch in den Keller holen!“ — Ich muß damals drei Jahre gewesen sein, da der früher erwähnte Vetter damals in Mädchenkleidern die ersten Schritte machte. Meine Schwester und ich spielten im Garten, Marie rief uns vom Fenster aus zum Abendessen. Wir kamen nicht. Marie drohte mit dem schwarzen Weib, und meine Schwester lief ins Haus. Ich kam nur bis zur Kellertür, denn dort stand richtig das schwarze Weib. Ich lief in den Hof zurück und schrie, bis Marie kam und mich heimtrug. Ich versteckte meinen Kopf, aber bei der Kellertür schielte ich ein bißchen — und da stand richtig noch das schwarze Weib. Als ich in der Nacht erwachte, stand es an meinem Bett und beugte sich über das Gitter. Ich erschrak so, daß ich nicht rufen konnte. Am nächsten Morgen saß es unter meinem Tischchen und blieb einige Tage sitzen.“

Kaufmann, 56 Jahre, 0; 10!: „Weiter weiß ich, daß ich von unserem Dienstmädchen, das bestimmt nicht länger als bis zum Reformationsfest 1869 (Berichterstatter ist am 9. Januar 1869 geboren) in meiner Eltern Dienst stand, immer, wenn ich nicht parierte, mit dem Popanz geschreckt wurde und höre noch heute das Heulen und Pfeifen des Windes im Hause, das als Zanken des schwarzen Mannes mir heftige Furcht einflößte. Eine gewisse Furchtsamkeit ist mir daher heut noch eigen, genau wie ich auch heute noch allerhand Aversionen vor Flügelklavieren aus obigem Grunde verspüre.“

Ehefrau, 50 Jahre, um 3; 0: „Unser Kinderfräulein hatte auch die Gabe, uns bei jeder Gelegenheit Schrecken einzujagen. Neben der Küche sei ein Gespenst der Mummum, welcher immer kommen sollte, wenn wir mal ungezogen waren Da ich sehr zart und schwächlich war, schon mit drei Jahren stets kalte Hände und Füße hatte, sowie sämtliche Kinderkrankheiten doppelt und dreifach durchmachen mußte, wurden meine Nerven immer reizbarer. Dazu kam, daß meine Mutter immer klagte und ich in steter Angst um ihre Gesundheit war. Ging sie in die Stadt, so stand ich vor Sorge auf der Straße, oder lehnte die ganze Zeit zum Fenster hinaus,

[1] A. a. O. S. 376.

um sie zu erwarten. Ich fürchtete immer, sie wäre so krank, daß sie unterwegs sterben könnte." —

Kaufmann, 24 Jahre, um 4;0: „Ein anderes Mal erinnere ich mich an einen kleinen Streich, der mir außer einigen Hieben auch die Bekanntschaft mit dem „bösen Teufel" einbringen sollte, so daß ich mit meinem kleinen Schwesterchen aus Angst unter die Nähmaschine kroch. — Ich hatte vom Schreibtisch meines Vaters einige Pfennigstücke genommen, in die bekannten flachen und eckigen Pfefferminzschächtelchen mit Schiebedeckel getan und dann in meiner Tasche versteckt. Bei einer Nachfrage abgestritten, dieselben genommen zu haben, wurde ich schließlich doch überführt und erhielt auch meine Strafe. Die Vorhaltungen und Andeutung meiner Mutter, nun mit dem bösen Teufel Bekanntschaft machen zu müssen, trieben mich und meine Schwester unter die Nähmaschine, wo ich mich ganz sicher glaubte. — Das war ungefähr im Alter von 4 Jahren."

Ehefrau, 48 Jahre, 3—5 Jahre: „Noch ein Schrecken meiner Kindheit war der Ameisenbär, und zwar deshalb, weil man mir drohte, derselbe käme und putze mir mit seinem Schwanz die Nase, für deren Reinheit ich trotz aller Mahnung nicht sehr besorgt war. Als man mir dann im Zoologischen Garten meinen Freund zeigte, fing ich laut an zu weinen, ich haßte und fürchtete ihn zugleich und schämte mich furchtbar."

Zu den Furchtsuggestionen mit dem schwarzen Mann oder Weib, dem bösen Teufel und Popanz, mit allerlei Tieren, wie dem Ameisenbär, kommt noch die Furcht vor dem Weihnachtsmann und — dem Lehrer.

Ehefrau, 65 Jahre, 4; 0: „Ich erblickte das Licht der Welt in P., in einem kleinen Bauerngute. Es war am Heiligabend des Weihnachtsfestes, als ich Vierjährige mit meinen Eltern am Tische saß. Plötzlich klopfte es an der Türe, und sogleich trat der weißgekleidete Weihnachtsmann herein. Er sagte zu mir: „Kannst du beten?' Ich zitterte an allen Gliedern und konnte deshalb mein Verslein nicht hersagen. Diesen Schreck habe ich lange Zeit nicht vergessen können. — Als ich erwachsen war und selbst ein Kind hatte, habe ich derartigen Spuk nicht geduldet."

Oberpostschaffner, 55 Jahre, um 5 Jahre: „Meine erste Erinnerung geht ins 5 Lebensjahr zurück. Es war eines Abends, als ich mit meiner Zwillingsschwester in der Stube war und meine älteste Schwester hereinkam und sagte: ‚Ihr habt nicht gefolgt, jetzt kommt der Weihnachtsmann, der nimmt Euch mit!' Da sind wir zwei Kleinen vor Angst in die Ecke gekrochen, aber es kam keiner."

Beamter, 44 Jahre, um 6; 0: „Besonders eindrucksvoll ist mir noch mein erster Gang zur Schule in Erinnerung. Als wir ABC-Schützen mit unsern Müttern zur Aufnahme im Klassenzimmer versammelt waren, schien die Sonne. Der Lehrer, in der Absicht, die Vorhänge zuzuziehen, nahm aus einer Ecke des Schulzimmers einen langen Stab. Ich erschrak und hielt dieses Monstrum für den berüchtigten Stock, von dem ich schon manches gehört hatte."

Es folgen nun noch einige Erinnerungen an Furcht- und Angstzustände, die durch Bilder, Farben, ausgestopfte Tiere und Masken ausgelöst wurden. Ähnliche Fälle sind in der Literatur mehrfach erwähnt; so scheint das kindliche Mißbehagen vor einigen Stellen des Struwelpeter ziemlich allgemein zu sein. Bemerkenswert erscheint mir die eigentümliche Gefühlszwiespältigkeit, die in diesen Beispielen bisweilen hervortritt, das Schwanken zwischen realer Furcht und Illusionsfurcht, das mit der schwebenden Auffassung des Gegenstandes zwischen lebendiger Wirklichkeit und totem, ungefährlichen „Abbild" zusammenhängt.

Ehefrau, 48 Jahre, 3—5 Jahre: „Das Bilderbuch, den Struwelpeter, liebte ich sehr und konnte es fast auswendig. Nur der Schneider, der dem armen Konrad die Daumen abschneidet, erregte mir ein unsagbares Grauen, ich wußte geschickt diese Seite zu überschlagen."

Kaufmann, 30 Jahre, 5;0: „Mit 5 Jahren zogen wir nach Halle. Als wir das Eisenbahnabteil betreten wollten, habe ich vor Angst so geschrieen, weil das Abteil einen dunklen Anstrich hatte."

Derselbe, ca. 6 Jahre: „In Halle a. S. kam ich in die Schule. Hier waren die Schulbänke so dunkelrot angestrichen, das ganze Schulzimmer war so frostig gehalten, und der Lehrer war so unfreundlich. Glücklicherweise siedelten wir nach einem halben Jahre nach Leipzig über, wo mich der weißgelbliche Anstrich der Schulbänke sehr heimisch überkam."

Kupferschmiede-Werkmeister, 54 Jahre, um 3 Jahre: „Im Schrank habe ich mich mal versteckt aus Furcht vor meiner Mutter, die war strenger mit mir als der Vater. Habe alles gehört, wie ich gesucht wurde. Warum ich mich versteckt hatte, weiß ich nicht mehr. —

Ausgestopfte Eulen befanden sich in meinem Kinderzimmer. Sehr unruhig bin ich gewesen, wenn mein Lager so war, daß ich die Eulen sehen mußte. Ich weiß, gern hätte ich sagen mögen: „Schafft die Dinger fort", aber ich konnte sicher noch nicht sprechen."

Die Nutzanwendung aus den drei letzten Fällen für die Färbung und Ausstattung der Kinder- und Klassenzimmer ergibt sich ohne weiteres. — Ich füge noch hinzu, daß bei Berücksichtigung des gesamten Materials die Vorliebe der Kinder für grelle Farben, besonders für rot und gelb, die mehrere Untersuchungen festgestellt haben, keineswegs bestätigt wird. Es scheint ein lichtes, warmes Blau zu sein, dessen beruhigende Wirkung vom vorschulpflichtigen Kinde besonders intensiv erlebt wird und in den Erinnerungen ganz besondere Erwähnung findet. Überhaupt scheint die Vorliebe für Helles, Sonniges in den Kindheitserinnerungen eine größere Rolle zu spielen als die Vorliebe für Farben. Es ist möglich, daß der Sinn für Farben, d. h. das innere Verhältnis zu den verschiedenen Farben, sich beim Kinde zu verschiedenen Zeiten herausbildet, und vielleicht spricht die erregende Wirkung des Rot besonders beim Schulkinde an, während das vorschulpflichtige beruhigende Farben zu bevorzugen scheint. —

Anwaltsbürovorsteher, 47 Jahre, 4—5 Jahre: „Ich öffne im elterlichen Hause aus irgendeinem, mir heute nicht mehr erinnerlichen Grunde, die Tür eines Schrankes, sehe in dem Schranke einen Mann stehen, erschrecke darüber aufs Höchste und reiße aus, laufe ins Nachbarhaus zu einer bekannten Familie und erkläre dort, daß ich nie wieder in unsere Wohnung zurückgehen würde. — Der Vorfall spielte sich um die Weihnachtszeit ab. Die Mutter hatte eine Larve, wie sie Knecht Ruprecht zu verwenden pflegt, in dem Schranke verborgen und sie gerade so über ein darin aufbewahrtes, hängendes Kleidungsstück aufgehangen, daß meine Phantasie mir einen im Schrank stehenden Mann vortäuschte. Es dauerte damals sehr lange, ehe man mir einreden konnte, in dem Schranke habe kein Mann gestanden; ich hatte ihn doch zu deutlich stehen sehen."

Die letzte Erinnerung wird manchen Leser an Rousseaus „Emilie" erinnert haben, an jene Stelle, wo er von der Erziehung des Kleinkindes zur

Furchtlosigkeit und Beherztheit spricht. Ich kann mir nicht versagen, sie hier anzuführen:

„Alle Kinder fürchten sich vor Masken. Ich zeige Emil zuerst eine Maske mit angenehmen Gesichtszügen. Dann bindet sich jemand diese Maske vor seinen Augen vors Gesicht: ich lache, die andern alle ebenfalls, und das kleine Kind lacht mit. Nach und nach gewöhne ich ihn an weniger angenehme Masken und endlich an abschreckende Gesichtszüge. Wenn ich meine Stufenfolge gut eingerichtet habe, so wird er auch vor der letzten Maske durchaus nicht erschrecken, sondern darüber lachen wie über die erste. Daraufhin, meine ich, wird man ihn kaum mehr mit Masken in Schrecken setzen."

(Fortsetzung folgt.)

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Zur Psychologie des Lehrers.

Die „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers" von Prof. Dr. Döring, (Leipzig, Quelle & Meyer 1925) haben starken Widerhall gefunden. In Heft 4 der „Deutschen Mädchenbildung" 1926 gibt Dr. H. Voigts einen Bericht darüber, den er durch Darstellung eigener Versuche ergänzt. Seine Fragestellung ist im Wesentlichen:

wie erlebt der (die) Schüler(in) den (die) Lehrer(in)?

während Döring neben manchen interessanten, aber mehr peripheren Versuchen vor allem die beiden Fragen zu beantworten strebt:

wie ist der (die) Lehrer(in)?
wie soll der (die) Lehrer(in) sein?

Eine Arbeitsgemeinschaft von 18 Lehrern und Lehrerinnen liefert D. sein Material, eine Untersekunda wird von Voigts zu seinen Versuchen benutzt. Eine Stunde lang ist diesen ca. 16jährigen Mädchen Sprangers Strukturenlehre („nur in den größten Hauptzügen an der Hand anschaulicher Beispiele") auseinandergesetzt worden, und nachdem sie bis zur nächsten Stunde darüber nachgedacht haben, beantworten sie einen Fragezettel, durch den

1. die eigene ausgeprägteste Struktur,
2. die außerdem vorhandenen Strukturen,
3. die fehlende Struktur,
4. die Art der gewünschten Lehrkraft,
5. die Art der unerwünschten Lehrkraft

festgestellt werden.

Wer Sprangers Lebensformen[1] gründlich gelesen hat, wird der Ansicht sein, daß dies Buch, auch für den akademisch Gebildeten, keine leichte Lektüre ist. Das Schema der sechs Typen faßt natürlich jeder. Das läßt sich in einer Stunde durchnehmen. Daß damit im Sinne Spr.'s gehandelt ist, bezweifle ich. „Auch der vorliegenden Untersuchung droht eine solche Gefahr bloßer Schematisierung, die nur durch immer neue Beobachtung des wirklichen Lebens überwunden werden kann."[2]

D.'s Versuche ruhen natürlich auf einer festeren Grundlage, aber die Gefahr

[1] Halle 1924. Verlag Niemeyer. [2] a. a. O. S. 126.

der Vergröberung droht auch hier und daneben eine zweite: wenn die Zurückführung jedes Typs auf einen Hauptzug keine ganz glückliche Formulierung findet, muß alles schief stehen, was sich darauf gründet. So scheint mir vor allem das Schlagwort „Einfühlung" die ästhetische Lebensform nicht völlig zu treffen. D. sagt wenigstens: auf Einfühlen, bzw. Darstellen gerichtet, aber D. und V. verstehen das Wort als psychologische Einfühlung, wovon bei Spr. sehr wenig die Rede ist.

Nun ist aber diese ästhetische Struktur diejenige, die Döring als Haupterfordernis für den idealen Lehrer ansieht. V. kommt zum gleichen Ergebnis. In der Tabelle, die er aus den Antworten der Schülerinnen zusammenstellte, steht als die für den Lehrer erwünschte Struktur (Frage 4) die ästhetische fast immer obenan.

Dies schien mir überraschend, und erst, als ich das Zustandekommen der Tabelle näher betrachtete, löste sich das Rätsel. Die Frage 4 ist von den Sekundanerinnen nicht nach dem Typenschema, sondern in freier Charakteristik beantwortet worden, und V. destilliert erst die in die Tabelle eingesetzten Strukturen heraus. An 2 Arbeiten, die er abdruckt, können wir sein Verfahren verfolgen.

Ein Mädchen schreibt: „Die Lehrerin muß vor allen Dingen gerecht sein. Sie muß auf die Interessen der Schülerinnen eingehen können. Fröhlich und temperamentvoll und jung in ihren Ansichten. Einen guten Spaß muß sie vertragen können. Der Unterricht muß öfter persönlicher aufgefaßt werden. Die Lehrerin muß gütig sein und Geduld üben, aber trotzdem muß sie die Schülerinnen in ihrer Gewalt haben. Sie muß klug sein, damit die Schülerinnen zu ihr aufsehen können, um Achtung zu haben. Sie muß den Schülerinnen den Stoff klar machen können".

Dazu schreibt V.: „Man erkennt: die ästhetische Struktur (Einfühlung!), die soziale Struktur, auch die theoretische (klug!) und die politische (Autoritätsbedürfnis). Aus dem letzten Satz kann man auch eine ökonomisch-technische Veranlagung als gewünscht entnehmen." Er bucht:

ästhetisch,
sozial, theoretisch
politisch.

Was setzt die Schülerin an den Anfang? Die Forderung der Gerechtigkeit. Da ich beim besten Willen Gerechtigkeit nicht als Kriterium der ästhetischen Struktur betrachten kann, muß ich schließen, daß V., was nicht in das Schema paßte, unter den Tisch fallen ließ. Woraus liest V. überhaupt das Verlangen nach der ästhetischen Struktur? Vermutlich nach dem Schlagwort „Einfühlung" aus dem 2. Satz. Die Forderungen der beiden folgenden Sätze lassen sich nach meiner Ansicht mit jeder Struktur verbinden und kommen daher nicht zum Ausdruck.

Klugheit wird von V. einfach mit theoretischer Struktur gleichgesetzt, während es nach meiner Ansicht hier eine quantitative Bedeutung hat, und theoretische Struktur doch nur heißt, „daß der Wert des Erkennens über alle anderen Werte gestellt wird" (Spranger a. a. O. S. 112) oder daß der Sinn in der allgemeinen Identität des intendierten Gegenstandes wurzelt (Spranger a. a. O. S. 37).

Aus der zweiten Charakteristik liest V. überhaupt nur die Forderung der ästhetischen Struktur, obgleich sie mit den Worten: „Ideal eingestellt . . . Nicht jemand, der versucht, unsere Ideale umzustürzen!“ anfängt und schließt. Es steht also bei den beiden Arbeiten, die wir kontrollieren können, nicht das Ästhetische, sondern Ethische am Anfang (wenn wir den Ausdruck „ideal“ so nehmen, wie die Jugendliche ihn meint). Dazu paßt es durchaus, wenn D. in seinem Gesamtbild des idealen Lehrers, um das Schema zu retten, die ästhetische Struktur in den Vordergrund stellt, aber — vorher in etwa $^3/_4$ Druckseite den sittlichen Charakter als Grundzug des Berufenen bezeichnet (S. 203).

Innerhalb der Typenlehre läßt sich eben die erste Forderung D.'s und der beiden Mädchen nicht unterbringen. Spranger erklärt S. 251, „daß die Sittlichkeit überhaupt kein gesondertes Lebensgebiet darstellt, sondern nur eine Form des Lebens, die sich auf allen Gebieten geltend machen kann oder nicht.“

Die Notwendigkeit des festen sittlichen Charakters für den Lehrer leuchtet ohne weiteres ein. Wie kommt D. zu der vielleicht nicht ebenso selbstverständlichen Forderung der ausgeprägten ästhetischen Struktur, die V. wohl von ihm übernommen hat und mit einiger Gewaltsamkeit aus den Charakteristiken der Sekundanerinnen herausdeutet? D. ist auf induktivem und deduktivem Wege zum gleichen Ziel gelangt. Da ihm die Einfühlung in die kindliche Individualität und Freude an lebendiger Darstellung, an Bildung und Formgebung als wesentlich für die ästhetische Struktur erscheinen, ist das Ergebnis nach beiden Seiten verständlich. Es liegt kein Grund vor, an der objektiven Richtigkeit der Selbstcharakteristiken zu zweifeln, wenn von 18 Lehrern der Arbeitsgemeinschaft 9 sich in erster Linie die genannten Eigenschaften und damit die ästhetische Struktur zuschreiben, die infolgedessen an der Spitze marschiert, (wenn auch die soziale mit der Ziffer 8 gleich darauf folgt). Mir scheint nur, daß bei Döring und seinem Kreise die ästhetische Struktur nicht mehr viel mit dem zu tun hat, was Spranger darunter versteht. Dieser selbst stellt den ästhetischen, bzw. erotischen Typ des Lehrers der Pestalozzinatur entgegen und sagt: „Erst dieser Typus stellt den wahren Pädagogen dar; der andere kommt immer an eine Grenze seines Vermögens, wenn er der Armut, der Häßlichkeit oder dem Reizlosen begegnet.“[1] Als „geformter Eindruck = Ausdruck“ faßt Spr. das Wesen des ästhetischen Gebiets[2], wobei der Eindruck stets auf ein Sinnlich-Konkretes zurückgeht, das seelisch erlebt und wiederum sinnlich-konkret dargestellt wird. Für den ästhetischen Menschen ist bezeichnend, daß er alle seine Eindrücke zum Ausdrucke formt, was mit einer eigentümlichen Art von Selbstgenuß verbunden ist. Dem Bilderspiel des Lebens sieht er beschauend und genießend zu.[3] Als Aristokrat und Individualist zieht er sich von den Menschen zurück. Odi profanum vulgus et arceo. „Dabei wirkt dunkel das Gefühl mit, der eigentümlichen Welt der Machtverhältnisse geistig nicht gewachsen zu sein.“[4] „Selbstverwirklichung, Selbstvollendung, Selbstgenuß ist das Ziel des Menschen von ästhetischer Struktur. „Sei du selbst“, ist das letzte Evangelium von Ibsen, wie von Oscar Wilde“[5] (von Dehmel könnte man nach dem bekannten Gedicht an den Sohn hinzusetzen). Die Einordnung in irgendwelche Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse ist dem ästhetischen Menschen

[1] Spranger a. a. O. S. 176 (u. 341). [2] S. 149. [3] S. 151. [4] S. 162. [5] S. 165.

nicht möglich, weil von den 3 Spielarten, die Spr. je nach Überwiegen der Eindrucksfähigkeit, der Innerlichkeit oder des Formwillens unterscheidet[1], den bloßen Impressionisten und Expressionisten des Daseins die innere Selbstdisziplin fehlt, aber auch der klassische Mensch, die vollendete Persönlichkeit, nach dem Gesetz der eignen Natur leben, Raum zur Selbstentfaltung, zum organischen Werden von innen heraus haben möchte[2]. Wenn man noch hinzusetzt, daß der ästhetische Mensch sich nicht der nützlichen Arbeit verschreiben, sondern das Leben nur mit der Phantasie umfassen möchte[3], daß er anderen Menschen nicht in der Not wirtschaftlich oder seelisch zu helfen bestrebt ist, sondern sie nur als Gegenstand ästhetischen Genusses und differenzierter Einfühlung betrachtet[4], so steht ein Bild vor uns, nach dem wohl niemand den Lehrer seiner Kinder formen möchte — so wertvoll und notwendig selbstverständlich im Leben dieser Typ neben anderen ist. Um Beispiele zu nennen: auf Oscar Wilde, Heinse und den Hyazinth in Eulenbergs Belinde — in diesem zur Karikatur gesteigert — scheinen mir sämtliche genannten Kriterien zuzutreffen. Selbstverständlich ist das auch bei manchen der Fall, die nicht, wie diese, ein Bürgerschreck sind. So bei Hölderlin und mit einigen Einschränkungen bei Goethe und W. v. Humboldt.

Bei den beiden letzten ist deutlich pädagogischer Einschlag wahrnehmbar, und doch wäre es nach meiner Ansicht verkehrt, sie als Pädagogen von ästhetischer Struktur in Anspruch zu nehmen, wie Döring es für W. v. H. tut. In diesen universalen Geistern ist die pädagogische Provinz neben vielen, ja beinahe allen andern vorhanden. Als Nurpädagogen, wie es beim geborenen leidenschaftlichen Lehrer und Erzieher sein muß, sind sie undenkbar.

Im allgemeinen besteht keine Freundschaft zwischen Ästhetischem und Pädagogischem. Das zeigt die unreine Gattung der didaktischen Poesie. Das zeigt auch das Werk manches Dichters. Bei Thomas Mann z. B. erscheint das Künstlerische zuweilen förmlich von Pädagogik überwuchert. Spranger nennt Plato, Rousseau und Tolstoi als Künstler, die die rein ästhetische Lebensform um der Ethik willen verdammen[5], und unsere Pädagogik ist doch von der Ethik unzertrennlich. — Die Spannung zwischen der ästhetischen und der strengethischen Haltung, die man gerade vom Lehrer verlangt, ist nicht hinwegzuleugnen. Wenn aus dem Gesagten hervorgeht, daß für die Kinder der ästhetische Typ nicht wünschenswert ist, so kann man, von der anderen Seite sehend, auch nur feststellen, daß ein solcher Mensch als Schulmeister leiden und zwar Unerhörtes leiden muß. Der antike Lehrer, der sich die Schüler oder Jünger aus der Blüte einer hochgezüchteten Oberschicht wählte, konnte als ästhetischer Mensch Befriedigung finden. Der intensive Selbstgenuß, den dies erotisch durchströmte Geben und Nehmen zwischen Lehrer und Schüler gewährte, ist im Zeitalter der allgemeinen Schulpflicht und des Massenunterrichts dem Lehrer versagt. Wer in ästhetischer Haltung einer Klasse von 40 Kindern gegenübertritt, muß notwendig unter der Überzahl der Stumpfen, Gewöhnlichen, Unschönen leiden. Nur eine kleine Minderheit wird Phantasie und Schönheitssinn beschäftigen. Aber gerade die Kinder, zu denen kein Eros ihn lockt, verlangen die meiste Mühe, Arbeit und Hingabe. Die dazu gehörende Selbstentäußerung, die auf andere Strukturen beglückend wirkt, ist ihm wider die Natur und verschlingt

[1] Spranger a. a. O. S. 151. [2] S. 162/63. [3] S. 156/57. [4] S. 159. [5] S. 170.

ein ungeheures Maß von Kräften. Wehe auch dem Lehrer, der durch starkes Persönlichkeitsbewußtsein sozusagen nur das Gefühl kompensiert, der wirklichen Welt nicht gewachsen zu sein[1]: Kinder finden mit unfehlbarer Sicherheit einen solchen schwachen Punkt heraus und haben keine Spur von Achtung für das Wolkenkuckucksheim, in dem der ästhetische Mensch Herr ist.

Ich habe bisher nur von der erzieherischen Seite des Berufs gesprochen. Es ist sicher richtig, daß der ästhetische Mensch als Lehrer begabten Schülern der Oberklassen große Werte zu geben vermag. Und doch scheint praktisch die Einfühlung in die Seele des Schülers den Erfolg des Unterrichts stärker zu bedingen als die Einfühlung in den vermittelten Stoff, die für das, was ihm liegt, der ästhetische Mensch gewiß in höherem Maße besitzt als jede andere Struktur (wenn er auch bei nicht genehmen Stoffen glatt versagen wird). Aber das Herabsteigen zu den unentwickelten Stufen, die die Schüler ihm gegenüber darstellen, wird ihm durch seine aristokratische Anlage ungemein erschwert.

Nun betont D. allerdings, daß er die soziale Struktur, die Spr. dem wahren Pädagogen zuschreibt, in engster Verbindung mit der ästhetischen sehen möchte. Den Nur-Ästheten wünscht auch D. nicht. Aber lassen gerade diese beiden Lebensformen sich in der Tat von einem Menschen vereinigen? Spranger stellt eine Spannung zwischen beiden fest[2]. Mir scheint, um ein populäres Wortpaar zu brauchen, der soziale Mensch notwendig Altruist, der ästhetische notwendig Egoist zu sein. Eins schließt das andere aus.

Döring fordert jedoch in seinem Bild des idealen Lehrers noch anderes, was mir unmöglich scheint. In gewissem Abstand von den beiden erstgenannten sollen sämtliche übrigen Strukturen — nur die religiöse wird nicht genannt — ebenfalls vorhanden sein, wofür die Notwendigkeit begründet wird[3]. Eine Lehrerin der Arbeitsgemeinschaft schreibt: „Nach meiner Meinung wird das Ideal erreicht bei vollkommen gleich starker Anlage jeder der Sprangerschen Lebensformen. Jede müßte gleichmäßig stark vorhanden sein. Da doch eine der andern gleichwertig ist, müßte dadurch eine Harmonie zustandekommen, die auf alle Kinder, sie seien noch so verschieden, einwirkt und zum Schaffen anregt. Sie wird eben jedem Kinde gerecht. Eine an sich so vollkommen harmonische Natur wird sich mit Leichtigkeit in das jeweilige Wesen eines Kindes hineinfinden und ohne große Mühe Einfluß, der ja harmonisch verläuft, haben. Auch bei gleicher Stärke der 4 Temperamente würde eine solche Harmonie entstehen[4].“ Dazu muß ich bemerken: ich weiß nicht, wo in diesen Idealbildern das spezifisch Pädagogische steckt. Es scheint mir auch durch Addition noch so vieler Strukturen nicht erzeugt zu werden. Ferner: Das Vorhandensein sämtlicher Farben im Licht führt die gegenseitige Aufhebung bis zur völligen Farblosigkeit herbei. Sollte es mit den seelischen Anlagen nicht ebenso gehen? Und vor allem: die bei Döring und seinem Kreis vorliegende Behandlung der Strukturen als bloßer Schichten, die in beliebiger Stärke, Anzahl und Anordnung vereinigt werden können, läuft Sprangers Begriff der Struktur stracks zuwider.

Spr. sagt von diesen zeitlosen Idealtypen, die als Schemata oder Normalkonstrukturen an die Erscheinungen der historischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit angelegt werden[5]. „Sie ergeben sich daraus, daß jeweils eine bestimmte

[1] Spranger a. a. O. S. 162. [2] S. 175. [3] Döring a. a. O. S. 204 ff. [4] S. 201. [5] Spranger a. a. O. S. 106.

Sinn- und Wertrichtung in der individuellen Struktur als herrschend gesetzt wird. Nach unserm Prinzip, daß in jeder geistigen Erscheinung die Totalität des Geistes irgendwie immanent sei, können dann die anderen geistigen Akte nicht fehlen. Aber ihre Leistung wird jedesmal so umgebogen, daß sie der vorherrschenden Wertrichtung in einem näher zu erörternden Sinne untergeordnet erscheinen. Sie tragen ihre Färbung oder, wenn dies nicht möglich ist: sie werden bis zur Bedeutungslosigkeit herabgedrückt. Man kann sich diesen Sachverhalt an dem Bilde eines Spielwürfels symbolisieren, von dem jedesmal eine Seite mit ihrer Zahl nach oben liegen muß. Die andern aber fehlen nicht, sondern sie nehmen zu der oberen eine ganz bestimmte gesetzliche Stellung ein."

Spranger kennt zwar Grenzfälle. Auch ein Würfel kann — um sein Bild fortzuführen — einmal auf der Kante liegen und zwei Seiten nach oben kehren. Für den Fall, daß „zwei vorherrschende Wertrichtungen in einem und demselben Subjekt miteinander ringen", spricht er davon, daß zwei Strukturen ineinander verlagert seien[1]. Die Voraussetzung ist dabei allerdings, daß es sich nicht um jenen ästhetischen Typus (den Impressionisten) handelt, der von jedem Eindruck in Gefühlsschwingungen versetzt wird, sondern um klar ausgeprägte Wertrichtungen . . . „Ein solcher Mensch lebt dann dauernd in der Bewegung zwischen zwei Ichkreisen und zwei Gegenstandsschichten. Er faßt das Leben durch zwei verschiedene Organe. Aber es ist klar, daß keine der beiden Sinnrichtungen unter diesen Bedingungen ganz zur Entwicklung kommen wird." Auf jeden Fall sieht Spr. eine Störung der Harmonie, ja einen tragischen Konflikt in dieser Zweiheit.

Das Normale ist ihm durchaus, daß der Mensch alle seine Erlebnisse auf ein Wertzentrum bezieht. Ob er damit jeden überzeugt, ist eine Frage für sich. Wer sein Werk als Grundlage nimmt, ist nach meiner Ansicht gehalten, die Begriffe so zu brauchen, wie Spr. sie faßt.

Wenn man sich in Spr.s Gedankengängen weiter bewegt, ist es nach meiner Ansicht kaum möglich, zu einem anderen Ergebnis betreffend Erziehung und Erzieher zu kommen als er selbst. Der kurze, aber inhaltsschwere Abschnitt darüber in den „Lebensformen" (S. 336—341) scheint von D. und seinem Kreis nicht berücksichtigt worden zu sein.

Den Reichtum dieses Kapitels kann ich nicht auch nur andeutungsweise berühren. Jeder muß es selbst lesen, um davon Gewinn zu haben. Bemerkt sei hier nur, daß Spr. den Pädagogen als eine Spielart des sozialen Typs betrachtet. Zweierlei unterscheidet ihn von diesem Typ im eigentlichen Sinn: daß seine Liebe der werdenden Seele und ihren noch unentfalteten Wertmöglichkeiten, zugleich aber auch dem objektiven Sinn und Wert des Lebens gilt, den er aus dieser Möglichkeit entbinden möchte. Und zweitens, daß er nicht durch Liebe allein zu wirken trachtet.

Diese Bestimmungen treffen den Erzieher der Jugend wie des Volkes, den Lehrer im Klassen-, wie im Einzelunterricht. Um einen pädagogischen Menschen in vollkommener Isolierung von allen Zufälligkeiten zu zeigen, möchte ich auf den Settembrini in Thomas Manns Zauberberg hinweisen, der keineswegs beamteter Lehrer oder Erzieher ist, aber aus unwiderstehlicher pädagogischer

[1] Spranger a. a. O. S. 343.

Leidenschaft auf unentfaltete Seelen ausgeht, wo er sie findet, um sie nach seinen Grundsätzen zu entwickeln.

Sein Beispiel zeigt auch, wie wenig pädagogisch und sozial identisch sind. Wenn Spranger selbst mit dem Schema der 6 Typen nicht auskommt, um die Lebensformen des Pädagogen zu bestimmen, sollte nach meiner Ansicht auch kein anderer versuchen, die Lehrerpsychologie innerhalb dieses Schemas zu entwickeln. Allgemeinste Idealkonstrukturen wollte Spr. geben. Für ein Sondergebiet wie die Berufspsychologie erweisen sie sich nur als Hemmung. Nur durch immer schärfere Herausstellung des Spezifischen können wir hierin weiterkommen und die wichtige, vielleicht wichtigste Frage nach der Eignung wird sich überhaupt nicht allein durch Beziehung auf ein Werkzentrum lösen lassen.

Bremen. Erika Lehnpfuhl.

* *

Schrifttum.

Pikler, J., Theorie des Gedächtnisses. Leipzig 1926. Barth. 43 Seiten. 1.80 M.

Es ist nunmehr schon das fünfte Heft, das Pikler zur Anpassungstheorie herausbringt. Piklers Anpassungslehre ergibt eine neue theoretische Erklärung der Gedächtnisvorgänge, deren zergliederte Darlegung hier nicht eingehender besprochen werden kann. Empfindungen entstehen nach P. durch Anpassungen an die Reize (ein zweifellos heuristisch glücklicher Grundgedanke), so daß sich daraus die Formel ergeben mag: Empfindung entsteht durch Anpassung, Erinnerung durch Entpassung; eine Doppeltheit, die jedem Erlebnis des Individuums in Periodenfolge eigen ist. P. hat auf die Semonschen, sehr eingehenden Theorien nicht verwiesen, sondern dies Heft eher betrachtet als Stütze jener Anpassungslehre an sich, die auch eben für Gedächtnisfragen wertvolle einzelne Streiflichter abgeben könnte. Der zweite Teil der Arbeit setzt sich mit der physiologischen Theorie des Sukzessivvergleichs von Köhler, ferner mit simultanen Vergleichen und endlich den Gestaltpsychologen auseinander und endet mit einer Prioritätspolemik gegenüber Kafka und Bühler.

Stuttgart. Fritz Giese.

Hische, W. Von der Grundschule zur höheren Schule. Halle 1926. Marhold. 128 Seiten. 4.— M. (gebunden 5.— M.).

Die Schrift behandelt die Praxis der Grundschülerbegutachtung und dank der großen Erfahrung Hs. als einer der führenden — wirkliche Praxis betreibenden Institutsleiter — glückt es ihm, eine Reihe guter, grundsätzlicher und auch neuer Ideen in die Diskussion zu werfen, so daß dies Buch sich vorteilhaft unterscheidet von mannigfachen formalen Auslese- und Beobachtungsverfahren, die noch vor fünf Jahren gang und gäbe waren. In sechs Abschnitten kommt ein trefflicher Überblick über die Probleme zustande. Der erste behandelt Grund- und Vorfragen der Schülerbegutachtung, vor allem die Arten der Begutachtungsmittel. Der zweite bespricht das Gedächtnis, der nächste Assoziationstiftung und Reproduktion nebst Lernen, der dritte wendet sich der Phantasie zu nebst den Möglichkeiten ihrer Beobachtung. Fünftens wird über Auffassen und Denken gehandelt (insbesondere Kombination und Sprache). Zum Ende folgt ein wichtiger Abriß zur Schülerpersönlichkeit, ihrer Charakterologie und praktischen Erscheinungsweise. — Wenngleich H. vielfach in der theoretischen Darlegung vielleicht allzu einseitig an Göttingen gebunden bleibt (man kann darüber sehr anderer Meinung sein), so steht doch fest, daß die Form, wie er Grundschulauslese vom Standpunkt nicht der bloßen Methoden, sondern im Sinne funktioneller Entwicklung charakterologischer Hauptwerte her entwickelt hat, prinzipiell wertvoll und beachtlich ist. Nur so kommen wir auch zu neuen, sicherer begründeten Begutachtungen des Grundschülers, wenn wir ausgehen von der Seelenlehre als Funktionslehre; nicht, indem wir Bündel neuer Formulare und äußerer Methoden ausdenken, die die Synthese des Ertrages aufschieben. Daher sei das Buch H.s den beteiligten Kreisen durchaus und nachhaltig empfohlen: obschon, wie gesagt, man gewiß von einer anderen Begründung der psychologischen Lehre an diese Fundamente herankommen kann.

Stuttgart. Fritz Giese.

Baudonin, Psychologie der Suggestion und Autosuggestion. Dresden 1926. Sibyllen-Verlag. 452 S. 7,50 M.

Das vorliegende Werk ist eine Ausgestaltung des 1920 unter dem Titel „Suggestion und Autosuggestion" erschienenen Werkes. Da das zuletzt genannte Buch in dieser Zeitschrift (s. Januar 1926) eingehend besprochen worden ist, kann ich mich an dieser Stelle kürzer fassen. Der Verfasser hat sein Werk nicht nur weiter ausgestaltet; er hat es auch wesentlich umgestaltet. Zuerst behandelt der Verfasser die unwillkürlichen Suggestionen. Er bringt eine große Zahl von Tatsachen, die zeigen, welche Macht die Suggestion besitzt, und wie weit sie verbreitet ist. Anschließend daran wird die Frage untersucht: Welche Bedingungen müssen gegeben sein, damit eine Suggestion ausgelöst wird. Zusammenfassend stellt Bd. u. a. folgende Gesetze auf: „Soll eine Idee eine Suggestion auslösen, so muß sie Gegenstand einer ausschließlichen oder konzentrierten Aufmerksamkeit werden" (S. 148). „Sobald eine Idee eine Suggestion ausgelöst hat, und solange diese der Geist beherrscht, haben alle Anstrengungen, sich davon zu befreien, immer den Erfolg, jene Suggestion zu verstärken" (S. 149).

Im zweiten Hauptteil spricht der Verfasser von denjenigen Suggestionen, die mit voller Absicht für erziehliche oder Heilzwecke ausgelöst werden. Zuerst werden die Heterosuggestionen behandelt, die bei einer anderen Person hervorgerufen werden, und zwar spricht der Verfasser sowohl von den Wachsuggestionen wie auch von den in der Hypnose gegebenen Suggestionen. Besonders eingehend wird die Autosuggestion behandelt, die der Verfasser mit Coué als die „typische Grundform aller Suggestionen" (S. 7) ansieht. Nachdem Baudonin noch eine große Zahl von psychischen und physiologischen Heilerfolgen besprochen hat, prüft er im letzten Kapitel die Einwände, die man gegen die Autosuggestion und ihre Anwendung erhebt.

Hagen i. W. Gust. Rose.

W. Lietzmann, Über die Beurteilung der Leistungen in der Schule. Mathematisches — Psychologisches — Pädagogisches. Leipzig 1927. Teubner. 116 S.

Das Buch ist erwachsen aus Vorlesungen und Übungen, die der Verfasser zusammen mit den Herren Professor Ach und Dr. Dittmers an der Universität Göttingen gehalten hat. Es behandelt im ersten Teil Leistungsdiagramme der Klasse und des einzelnen, im zweiten die Gaußsche Kurve und das Zensurproblem, im dritten Korrelation von Rangordnungen und im letzten den allgemeinen Korrelationsbegriff und die Pearson-Formel.

Besonders wertvoll wird die Arbeit dadurch, daß sie einen Überblick über das recht zerstreute bisher vorliegende Material über Leistungsbeurteilungen gibt nud viele Anregungen zu weiteren Untersuchungen, die auch durch den praktischen Schulmann stark gefördert werden können.

Den Pädagogen wird der zweite Teil — Zensurproblem — stark interessieren. Die schon seit einiger Zeit durch statistische Untersuchungen zweifellos bewiesene Tatsache, daß die Beurteilung der Leistungen durch verschiedene Lehrer, in verschiedenen Schulen und auch — durch denselben Lehrer zu verschiedenen Zeiten verschieden ist, hat dazu geführt, daß von manchen Seiten die Abschaffung der Zensur gefordert wird und Ersatz durch eine Charakteristik, die z. B. die vorliegende Leistung zur Leistungsfähigkeit des Kindes in dem betreffenden Fache überhaupt in Beziehung setzen soll. (Ob diese Charakteristik wesentlich bessere und vor allem zuverlässigere Beurteilung gewährleistet, erscheint allerdings dem Referenten sehr zweifelhaft.) Verfasser zeigt nun, daß man sich mit dieser Forderung der Abschaffung der Zensur doch wohl das Problem gar zu leicht macht, ihm scheint die nächste und wesentliche Aufgabe die Verbesserung der Zensurgebung zu sein, da er der Ansicht ist, daß man auch in Zukunft wohl kaum ohne Zensuren auskommen wird. Zur Verbesserung der Zensurgebung ist aber nötig die Kenntnis 1. der Dinge, von denen die Leistungen abhängig sind, und 2. der Beziehungen verschiedener Leistungen zueinander. Im folgenden wird dann gezeigt, welche Ansätze zur Lösung der hier auftretenden Fragen vorliegen und wie man noch weiter kommen kann. Hierzu ist auch eingehendere Kenntniß des Korrelationsbegriffes nud der Methoden zur Berechnung der auftretenden Korrelationen nötig. Sie vermitteln die Abschnitte 3 und 4, die zu einem tieferen Verständnis der angewandten Methoden und ihrer Anwendung führen, ohne besondere mathematische Vorkenntnisse vorauszusetzen. Dieser Teil des Buches füllt eine Lücke aus, die vor allem dem praktischen Psychologen recht fühlbar wurde, nachdem die Arbeit von W. Betz: Über Korrelation (Beiheft zur Z. Ang. Ps.) im Buchhandel vergriffen war. Daß auch hier wieder die wesentlichsten Ergebnisse der Korrelationsuntersuchungen in übersichtlicher Form und vielfache Anregungen zu weiteren Untersuchungen zu finden sind, möge besonders erwähnt werden.

Lübeck. Heinrich Voigts.

* *

Das Soziogramm der Schulklasse.

Von Rudolf Lochner.

Inhalt: I. Über Soziographie und Soziogramme. — II. Die Soziographie der Schulklasse. — III. Entwurf zu einem soziographischen Schema der Schulklasse: A. Entstehung und Bildung der Schulklasse. B. Bedingungen der innergrupplichen Gestaltung. C. Die Struktur der Klassengruppe. D. Die Gesamtfunktionen der Klassengruppe. — IV. Literatur.

I.

Unter Soziographie verstehen wir eine Methode der Erforschung von menschlichen Gruppen oder Kollektivgebilden, die darauf ausgeht, die Mannigfaltigkeit der innergrupplichen Gestaltung zu beschreiben und womöglich damit der Erklärung vorzuarbeiten. Sie soll die in der Gegenwartssoziologie übliche Kasuistik exakt ausgestalten und vertiefen. Ein Soziogramm ist die für eine bestimmte Gruppe durchgeführte Anwendung der soziographischen Methode. Eine Liste, welche diejenigen Gesichtspunkte enthält, nach denen ein Soziogramm — oder Soziogramme überhaupt — herzustellen sind, heißt ein soziographisches Schema (soziographisches Programm). Wir unterscheiden verschiedene Arten von Soziogrammen: Vollsoziogramme gehen auf möglichst erschöpfende Beschreibung und Erklärung einer gegebenen Gruppe Teilsoziogramme gehen auf ein besonderes Erscheinungsgebiet innerhalb einer Gruppe. Im Vollsoziogramm werden meist genetische mit Strukturgesichtspunkten vereinigt. In besonderen Fällen werden besondere genetische Soziogramme durchgeführt. Den Vollsoziogrammen werden Generalschemata zugrunde gelegt. Unter einem soziographischen Generalschema verstehen wir eine nach übersichtlichen Einteilungsprinzipien geordnete Liste aller derjenigen Merkmale, die für die Erforschung von menschlichen Gruppen möglicherweise in Betracht kommen können, ohne Rücksicht auf von vornherein angenommene Wesentlichkeit und auf besondere Absichten irgendeines Forschungszweiges der Soziologie oder anderer Wissenschaften. Die Art dieses Schemas, sein Merkmalsreichtum, die Anordnung der Punkte usw. sind abhängig vom jeweiligen Stand der formalen Soziologie und deren Hilfswissenschaften, insbesondere der einzelnen benachbarten psychologischen Disziplinen. Unter einem Spezialschema verstehen wir die Aufstellung einer besonderen Merkmalsliste für eine bestimmte deutlich ausgeprägte Seite der Gruppe, die zu untersuchen ist. Spezialschemata sind nicht nur auf bestimmte Gruppen zugeschnitten, sondern sie erweitern auch gewisse Teile des Generalschemas. Für manche Gruppen wird von vornherein nicht das allgemeine Generalschema, sondern ein Spezialschema in Anwendung gebracht werden müssen.

Die Hauptpunkte eines soziographischen Generalschemas sind nach dem gegenwärtigen Stande der formalen Soziologie wie folgt zusammenzufassen: a) Entstehung und Bildung der Gruppe, b) Bedingungen der innergrupplichen Gestaltung, c) gruppliche Wirkungsweisen und Verhältnisse, d) Struktur der Gruppe, e) Gesamtfunktionen der Gruppe. Ein solches Schema vereinigt genetische und strukturelle Gesichtspunkte, es geht ebensowohl auf die Statik, wie auf die Dynamik der Gruppe. — Wie schon diese Übersicht zeigt, herrschen zwischen Soziographie und Psychographie gewisse wesentliche Unterschiede, die zunächst begründet sind durch die Verschiedenheit von Soziologie und Psychologie selbst, welche sich bekanntlich nicht decken, wie bisweilen irrtümlich angenommen wird. Ein besonderer Unterschied besteht darin, daß der Gegenstand der Psychographie, das seelische Individuum, viel abgrenzbarer, leichter faßbar und im Hinblick auf die physische Gebundenheit an ein Wesen auch ein relativ einheitlicheres Gebilde darstellt als eine Gruppe. Zwar ist auch das Individuum bei Vernachlässigung der gesamten Umwelt nur eine Abstraktion, aber für die Gruppe ist eine auch nur vorläufige Vernachlässigung des personalen und sonstigen Milieus, der Verflechtung in das übergeordnete Gruppenleben noch viel weniger möglich. Ein zweiter besonderer Unterschied liegt darin, daß die Gruppen als solche in viel stärkerer Mannigfaltigkeit vorkommen als die Individualitäten, so daß oft die Zugehörigkeit einer kollektiven Erscheinung zur Kategorie „Gruppe" zweifelhaft erscheint. Daher ist es nur sehr schwer möglich, ein Generalschema zu Zwecken der Untersuchung aller möglichen Gruppen zu entwerfen. Für sehr viele Gruppen wird sich ein solches Schema als viel zu umfangreich erweisen. Wohl aber ist es möglich, ein Generalschema für alle menschlichen Individualitäten in Anwendung zu bringen, da hier eben die interindividuelle Variation geringer ist als die interkollektive Variation bei den Gruppen.

Als Vorarbeiten zur Soziographie zunächst in formaler Hinsicht sind für uns vorbildlich die Schriften William Sterns und seiner Schule zur Psychographie [insbesondere W.Stern (1, 2); Margis (3)], dann auch die sehr zu Unrecht vergessene Arbeit von Lasurski (4). In materialer Hinsicht sind für uns maßgeblich die Arbeiten der sogenannten „formalen" Soziologie (Vierkandt, L. von Wiese). Als Ergänzung können dienen gewisse Arbeiten zur Untersuchung primitiver Menschen [Vorschläge (5); Levy-Brühl (6); Thurnwald (7); Vierkandt (8)] und zur Tiersoziologie [Zusammenfassung und Literatur jetzt am besten bei Alverdes (63)]. Ferner ist heranzuziehen ein Großteil der gesellschaftspsychologischen und entwicklungspsychologischen Literatur sowie sonstige psychologische Spezialarbeiten.

II.

In einer jüngst erschienenen Schrift von Pixberg (19) heißt es gelegentlich der Erörterung der Beziehungen der „formalen" Soziologie der Gegenwart

zur Erziehungswissenschaft: „Wenn diese formale Soziologie eine Soziologie der Schulklasse herausbrächte, — gleichviel ob es sich um eine Volksschulklasse oder um eine der höheren Schule oder um eine Arbeitsgemeinschaft von Akademikern handelt, — so würde daraus die Pädagogik nicht geringen Vorteil ziehen. Bisher sind für eine Soziologie der Klasse nur geringe Ansätze vorhanden, die über eine in den Anfängen stehende Typologie nicht herauskommen; aber schon daraus ist ersichtlich, wie groß ihre Bedeutung für die theoretische und praktische Pädagogik sein würde." — Ich weiß nicht, ob Pixberg die Arbeit von Kruckenberg (20) bei Niederschrift obiger Zeilen bereits gekannt hat. In der Tat liegt in Kruckenbergs Arbeit der erste ernsthafte und sehr dankenswerte Versuch einer Soziologie der Schulklasse vor. Er schließt sich in einigen Punkten an gewisse ältere Arbeiten, vor allem an Meßmer (34) und Gaudig (30 und 33) an. Bemerkungen zum Gesellschaftscharakter der Schulklasse wie der Schule überhaupt, finden sich außerdem — wenn wir die gesamte ältere Literatur vernachlässigen — bei Meumann und Fischer (38) sowie in der weitschichtigen Literatur zum Problem „Haus- und Schularbeit", dann im besonderen bei Henseling (42), Reininger (21), Hallmann (24), Wyneken (27), Krieck (10), Peters (12), Tesar (13), Müller-Lyer (15), Neuendorff (32). Allerdings werden die meisten dieser Arbeiten dem Standpunkte der formalen Soziologie nicht gerecht, aber als Vorstufen zu einer Soziologie der Schulklasse kommen sie recht wohl in Betracht. Kruckenberg, der nur wenige dieser Vorarbeiten zu kennen scheint, hat bereits die Fühlung mit der formalen Soziologie. Er ist insbesondere auf Georg Simmel, L. von Wiese, Vierkandt und Stoltenberg eingestellt. Doch ist seine soziologische Grundlegung insofern nicht ganz zureichend, als er eklektisch auch andere Richtungen heranzieht (Spann, Spranger) und dann zwischen verschiedenen Standpunkten hin und her schwankt. Dazu kommt, daß er deskriptive mit normativen Gesichtspunkten in seiner Arbeit wechseln läßt, was freilich weniger ihm, als dem Umstand zur Last fällt, daß es bisher überhaupt an einer gründlichen Auseinandersetzung zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft mangelt. Darüber können auch die mannigfachen feinsinnigen und dankenswerten Ausführungen bei Otto (17), Behrend (9), Krieck (10 und 11), Kretzschmar (18), von Wiese (14), Müller-Lyer (15), Flug (16) u. a. nicht hinweghelfen. Der Grund liegt einerseits in der relativen Jugend der exakten Soziologie und dem Mangel an Interesse bei den Soziologen selbst für die sehr komplexen und schwer analysierbaren Vorgänge der Erziehung, anderseits in gewissen methodischen und materialen Seiten der Gegenwartssoziologie, die bis vor kurzem eine Anwendung auf die Erziehungswissenschaft sehr erschwerten. Es fehlt eigentlich bis zur Stunde das soziologische System, das als Unterbau zunächst für eine mehr deskriptive Pädagogik sich eignen würde. Gerade eine Arbeit, wie die von Pixberg zeigt, daß selbst neuere soziologisch stark interessierte Erziehungswissenschaftler wie Krieck und Litt

eine ausdrückliche Synthese von Soziologie und Erziehungswissenschaft bisher nicht in Angriff genommen haben.

Das Problem einer Soziologie der Schulklasse fällt nun teilweise zusammen mit der sozialpsychologischen Untersuchung des Kindes und des Jugendlichen. Hier sind in letzter Zeit einige beachtenswerte Untersuchungen vorgenommen worden. Ich erwähne Reininger (23), Wolffheim (25), Varendonck (36), Fischer (60; auch in seiner „Psychologie der Gesellschaft"), Hetzer-Vecerka (29) und Bondy (35). Daneben sind zu nennen die bekannten jugendpsychologischen Arbeiten von Ch. Bühler, Spranger, Tumlirz, Hoffmann, Bernfeld u. a. — Bruchstückartige Ansätze zu einem Fragebogen zur soziologischen Untersuchung der Schulklasse finden sich in einem Aufsatz von Reininger (21). Dieser Arbeit mangelt aber die gründliche soziologische Kenntnis. Und doch ist die Ausarbeitung eines soziographischen Schemas eine Voraussetzung jeglicher Weiterarbeit. Das von mir nachfolgend wiedergegebene Schema hält die Mitte zwischen Knappheit und allzugroßer Ausführlichkeit. Wie jede Gruppe, so weist auch die Schulklasse viele Seiten und Erscheinungsformen auf, die bedeutungslos sind. Hier handelt es sich uns um die kennzeichnenden Merkmale. Demnach ist das vorgelegte Schema dem speziellen Zwecke weitgehend angepaßt, wenngleich es allgemein soziographische Bedürfnisse berücksichtigt. Daß in manchen Abschnitten sich gewisse Fragepunkte wiederholen (freilich in jeweils anderem Zusammenhang), ist von mir nicht übersehen, sondern entspricht der Eigenart eines soziographischen Schemas. Es ist notwendig, gewisse Seiten in verschiedener Beleuchtung zu zeigen. — Als Vorarbeiten in materialer Hinsicht erwähne ich insbesondere (außer Kruckenberg und Reininger) Vowinckel (22), Hallmann (24), Wolffheim (25), Weigl (28), Gaudig (26), Neuendorff (32) und Bork (31). Auf dem Gebiete der Entstehung und Bildung der Klassengruppe sind recht wenige Vorarbeiten vorhanden; außer Kruckenberg erwähne ich nur Thiele (58), der aber mehr biologische als soziologische Gedankengänge bringt. Für das Gebiet „Bedingungen der innergrupplichen Gestaltung" erwähne ich an Vorarbeiten: Zergiebel (53), Moses (68), Wilker (71), Conrad (54), Lazar (73), Tränkmann-Gaudig (55). Für den Abschnitt „Wirkungsweisen und Verhältnisse" sind zu nennen: Delitsch (37), Moede (44), Boeck (59), Groos (61), Meumann (62). Für das Gebiet „Struktur der Klassengruppe" kommen in Betracht: Henseling (56), Vowinckel (22), Nath (57). Über „Struktur- und Funktionswandel" innerhalb der Klasse liegen noch keine ausreichenden Vorarbeiten vor. Die Klasse als Erlebnisgruppe wird von Kruckenberg und Henseling behandelt. Über die Klasse als Arbeitsgruppe sowie über das Problem „Haus- und Schularbeit" sind zahlreiche Arbeiten zu erwähnen, vor allem: Meumann-Fischer (38), Meumann (39), Wagner (40), Drexler (41), Henseling (42), Mayer (43), Moede (44), Scheibner (46), Deuchler (47), Kemsies (48), Scherfig (49); damit sind zu vergleichen die allgemeinen arbeitswissenschaftlichen Aus-

führungen bei Fischer (52), Lipmann (50) und Riedel (51). Über kollektivbedingte Krankheitsformen bei Kindern und Jugendlichen vgl. man zunächst die allgemeinen Handbücher zur Psychopathologie, insbesondere des Kindes- und Jugendalters und dann Einzelarbeiten von Bruns (64), Dix (65), Kraßmöller (66), Rouma (67), Ruttmann (69), Stier (70), Wilker (71), Köller (72) u. a.

Das nun folgende soziographische Schema zur Untersuchung der Schulklasse ist gekennzeichnet durch den besonderen erziehungswissenschaftlichen Standpunkt des Verfassers, der nicht nur die deskriptive, sondern insbesondere die soziologische Seite der Erziehungswissenschaft besonders gefördert wissen möchte[1]. Von der Frageform wurde bisweilen Abstand genommen. Soziologische Fachausdrücke wurden soweit als möglich verdeutscht, um das Schema allgemein anwendbar zu gestalten; ich habe daher im Schema z. B. für „Kollektiv" durchgängig „Gruppe" gesagt, obgleich ich weiß, das letzterer Ausdruck nicht unmißverständlich ist. Gedacht ist das Schema sowohl für die Hand des Theoretikers als für die des Praktikers aller Schulstufen. Sollte es für die eine oder die andere Stufe oder Gelegenheit nicht zureichen, so kann der jeweilige Beobachter es nach Tunlichkeit ergänzen. Das Schema kann ferner in zweifacher Hinsicht Verwendung finden: einmal kann der Theoretiker oder Praktiker seine eigenen früheren Schulerinnerungen in möglichst gewissenhafter Form an Hand dieser Liste durchgehen und, sofern sie Bemerkenswertes bieten, niederlegen; das andere Mal kann jede gegebene Schulklasse in länger dauernder Beobachtung danach untersucht werden. Auf beiden Wegen läßt sich sehr viel Material sammeln, das, entsprechend verarbeitet, einen wertvollen Beitrag zur deskriptiven Erziehungswissenschaft darstellen wird. Der Vergleich verschiedener Klassensoziogramme wird besonders interessant sein. Der schlichteste Landlehrer kann an seiner einklassigen Schule sich eben so fruchtbringend in den Dienst der Forschung stellen, wie der Lehrer einer höher organisierten städtischen Schule. Es würde den Verfasser freuen, wenn recht viele an einer entsprechenden Ausgestaltung, Verfeinerung und Verbesserung des Schemas mitarbeiten würden.

III.

Der Entwurf zu einem soziographischen Schema zur Untersuchung der Schulklasse enthält folgende Abschnitte und Fragepunkte:

A. Entstehung und Bildung der Schulklasse.

a) Die Klasse der Schulneulinge.

1. Unterschied gegenüber der Bildung einer Klasse von Schulerfahrenen. Wie wirkt in dem einen und anderen Falle das Zwangsmoment?

[1] Vgl. des Verfassers „Deskriptive Pädagogik". Verlag Gebrüder Stiepel, Reichenberg i. B. 1927 (unter der Presse).

2. Wie ist das Verhalten der Schulneulinge vor ihrem Eintreten in die Klasse oder in die Schulräumlichkeiten überhaupt? Sind sie anstellig, interessiert, neugierig oder stumpf, gleichgültig oder abgeneigt, ängstlich, störrisch? Wie äußern sich diese Einstellungen?

3. Wie benehmen sich die zuführenden Erwachsenen oder älteren Jugendlichen?

4. Wie ist das Verhalten der Schulneulinge in den ersten Augenblicken des Beisammenseins innerhalb der Schulräumlichkeiten vor dem Eingreifen des Lehrers überhaupt oder vor seinem stärkeren Eingreifen? Kommt es zu Fluchtversuchen Einzelner? Nehmen Einzelne sogleich oder erst später Beziehungen zu den Mitschülern („Leidensgefährten") auf?

Ist eine bestimmte gemeinsame Aufmerksamkeitsrichtung nachweisbar oder ist lediglich regellose Haufenbildung vorhanden? Ist die Stimmung ruhig oder erregt? Machen sich hier schon einzelne Kinder besonders bemerkbar (Hervorstechende Individuen sind in ihrem Verhalten zu beschreiben!)?

5. Wie wirkt die mehr oder weniger verschiedene (insbesondere soziale) Herkunft der Neulinge schon auf die ersten Augenblicke des Beisammenseins (Äußeres in Kleidung, Gehaben, Manieren, Sprechen usw.)? Sind bei stärkerer Herkunftsverschiedenheit in den ersten Augenblicken (ersten Stunden, Tagen) günstige oder ungünstige Gestaltungen des Zusammenlebens zu bemerken? Oder vollzieht sich alles ruhig und klaglos? Wie wirken insbesondere Verschiedenheit des Alters, des Geschlechtes, der rassischen Mischung?

6. Ist nach Abschluß des Zuströmens und nach Vollendung der einleitenden Geschäfte des Lehrers sogleich ein gewisser gemeinsamer Zug nachweisbar oder nicht? Zeigt die Mehrzahl der Kinder Freiwilligkeit oder ist gegenüber den Anordnungen des Lehrers das Zwangsmäßige der Einordnung bemerkbar? Muß der Lehrer zu stärkeren Einwirkungsmitteln greifen (zu beschreiben sind hier die gesamten Anfangsschwierigkeiten im einzelnen; es kommt auf die feinsten Züge an!)?

7. Wann und bei welcher Gelegenheit tritt zum ersten Male eine stärkere gemeinsame Bewußtseinslage auf? Welcher Art ist sie. Hat sie längere Dauer oder sinkt die Klasse bald wieder in Bewußtseinsverschiedenheit zurück und damit aus der Gruppenform in bloße Haufenbildung?

8. Wie wirken die dauernden Anordnungen des Lehrers? Ist auf Grund der Anordnungen eine stärkere Angleichung bemerkbar? Wann zunächst und bei welcher Gelegenheit? Wie erfolgt die Einordnung in die von außen gesetzten Verhaltungsmaßnahmen? Wie werden im einzelnen die Anordnungen befolgt? Welche Kinder fügen sich mehr oder minder völlig, welche zeigen stärkere Eigenwilligkeit?

9. Wie wirkt der Eindruck des Lehrers: beruhigend, beunruhigend, ängstigend, beschwichtigend, freundschaftlich, zutraulich, liebevoll? Welche und wie viele Kinder bleiben scheu und ziehen sich in sich selbst zurück; welche

Kinder sind sehr anschmiegsam (zu schildern sind auch andere Anfangstypen)?

b) Die Klasse der Schulerfahrenen.

10. Wie geht die Bildung einer Klasse von Schulerfahrenen vor sich? Zu beschreiben sind insbesondere die Vorgänge vor dem Eintreten des Lehrers, welche Situation besonders auf höherer Stufe vorzukommen pflegt.

11. Wie äußert sich hierbei insbesondere die Verschiedenheit der Altersstufen und der Geschlechter?

12. Wie wirkt hier der Eindruck des oder der Lehrer, wie insbesondere der Eindruck des neuen Lehrers (Zurückhaltung oder Zutraulichkeit auf seiten der Schüler; vorsichtiges gegenseitiges „Abtasten" oder rasche Fühlungnahme)?

13. Wie verteilen sich die Schüler, falls ihnen dies am Anfang freigestellt ist, in den Bänken (freiwillige Platzordnung)? Wie verteilen die Schüler die Plätze untereinander? Kommt es dabei zu Zank und Streit oder gar zu Kämpfen oder vollzieht sich die Zuteilung ruhig? Kommt hier schon eine bestimmte Unter- oder Über- oder Gleichordnung zum Ausdruck? Wie gestaltet sich die Gruppierung der Schüler im einzelnen? Von wem werden die ersten Bänke bezogen (Schwächlinge, Musterschüler, Gleichgültige, Außenseiter, körperlich Defekte oder andere), von wem die mittleren Bänke, von wem die rückwärtigen Bänke? Gibt es eine Zone der „Undurchsichtigkeit"? Bedeutung der letzten Bank (bezogen von den Stärksten, den „Lausbuben" oder Außenseitern oder anderen). Manche Schüler wählen die rückwärtigen Bänke, um sich hinter den Vordermännern zu verstecken oder weil sie sich durch Rückwärtssitzende beunruhigt fühlen oder aus anderen Gründen. Welche dieser Gruppen ist stärker? Wie verhalten sich hier die Altersklassen und Geschlechter? Welchen Einfluß auf diese spontane Gruppierung hat die Einstellung zum Lehrer (Schutzwall der Vordermänner; instinktives Schutzbedürfnis; oder aber sind die Vordermänner ein Hindernis, die engere Fühlung mit dem Lehrer zu erlangen)? Welche Rolle spielt die gewohnheitsmäßige Einstellung vieler Lehrer in Blickrichtung und unterrichtlicher Handlung auf die ersten und mittleren Bankreihen?

14. Welche Rolle spielt der einzelne fremde Schüler bei der Bildung der Klasse (Neubildung der Klasse)? Wie wird der Neuling aufgenommen: entweder vorsichtiges Abtasten der Eigenart des Fremden oder ist er Gegenstand besonderer Beobachtung, argwöhnischer, spöttischer oder gar feindlicher Behandlung, oder wird er freundlich begrüßt, oder reagiert niemand stärker und bleibt er vorläufig unbeachtet? Erhält der Neue sogleich einen Rangplatz oder allmählich, oder muß er sich diesen erkämpfen oder bleibt er ständig im Nachteil gegenüber dem Altbestand der Klasse und bildet dauernd einen Fremdkörper? Nimmt sich ein Einzelner des Neulings besonders an; welcher Art ist dieser Helfer, welches ist sein Rangplatz? Wann gilt der Neuling als

angeglichen und in die Gruppe aufgenommen; wie lange gilt er als Fremdling?

15. Wie verhalten sich bei plötzlicher Zusammenlegung zweier vorerst geschlossener Jahrgänge (Klassen) die beiden vereinigten Gruppen zunächst gleichen Geschlechts und ungefähr gleicher Altersstufen? Bleiben beide Gruppen längere oder kürzere Zeit auch innerhalb der gemeinsamen neuen Verbindung bestehen oder lösen sie sich auf und gehen auf in dem Bestand der neuen übergeordneten Gruppe?

16. Wie erfolgt die Klassenbildung bei Koinstruktion (gemeinsamem Unterricht der Geschlechter), wenn sie den Schülern ungewohnt ist? Welche Rolle spielt hierbei das Zahlenverhältnis der Geschlechter? Überläßt man den Mädchen stets freiwillig die ersten Bänke? Sind die Knaben gleichgültig, scheu, zutraulich, zudringlich, frech? Oder wird der Geschlechtsunterschied von der einen wie von der anderen Seite wenig beachtet? Wie entwickelt sich das engere Gruppenleben; bilden die Geschlechter getrennte Sondergruppen, oder nur die Knaben; bleiben die Mädchen von gewissen Unternehmungen (von welchen) ausgeschlossen? Bei welchem Geschlecht liegt im Anfange der Bildung der Klasse der größere Nachdruck?

B. Bedingungen der innergrupplichen Gestaltung.

a) Allgemeine Bedingungen.

17. Welche äußeren oder inneren Gegegebenheiten sind augenscheinlich Anlaß zur weitergehenden innergrupplichen Gestaltung der Schulklasse (zur sogenannten „Gemeinschaftsbildung" in Varianten)? In welchem Verhältnis steht die Art der Bedingungen zur Art der Gruppengestaltung? Gibt es besondere (persönliche oder sachliche) Anlässe, die die stärkere innere Ausbildung der Klassengruppe auffallend fördern; solche, die sie auffallend hemmen?

b) Zahlenmäßige Bedingungen.

18. Bei welcher Zahl erwächst am schnellsten, leichtesten ein Gruppenleben mit dem Lehrer? Bei welcher Zahl ist die Arbeit des Lehrers am leichtesten, durchgreifendsten? In welchem Verhältnis steht die Zahl der Schüler zu den verschiedenen unterrichtlichen Situationen?

19. Bei welcher Zahl gewöhnen sich Schulneulinge am besten aneinander? Bei welcher Zahl erwächst am schnellsten ein Gruppenleben der Schüler untereinander?

20. Bei welcher Zahl vollzieht sich die gemeinsame Arbeit am günstigsten? Wechselt die zahlenmäßige Bestschwelle nach Altersstufen, Geschlechtern, sozialer Herkunft, Stimmungslagen, verschiedenen Lehrern (es sind Aussagen der Lehrer über die nämliche Zahl in verschiedenen Klassen zu sammeln)? Wie wirkt die Überschreitung der Bestschwelle? Wie wirkt zu

geringe Zahl? Kann man überhaupt von einer Nichterreichung der Bestschwelle sprechen?

21. Wie wirkt eine Überflutung der Gruppe durch neue Glieder? Wann ist zahlenmäßiges Wachstum der Klasse gefährlich, wann ungefährlich? Wie wirkt allmähliche Verminderung des Bestandes? Wie ist das allgemeine Verhältnis zwischen Gliederzahl und Gruppengeist?

22. Wie wirkt die Zahl der Schüler in sonstiger Hinsicht? Ist sie für die Art der Äußerungen der Klasse (Ruhe, Unruhe, Schwerfälligkeit, Leichtigkeit, Zusammenarbeit usw.) verantwortlich zu machen? Wenn ja, inwiefern?

c) Biologische Bedingungen.

23. Wie wirkt die körperliche Eigenart der Schüler auf das Gruppenleben der Klasse? Wie wirkt die körperliche Eigenart des Lehrers? (Krankheit als biologische Bedingung: siehe später!)

24. Wie wirkt gleiches oder verschiedenes Alter auf das Gruppenleben?

25. Wie wirkt Verschiedenheit des Geschlechtes (insbesondere in körperlicher Hinsicht)?

26. Wie wirkt Verschiedenheit des Einsetzens der körperlichen Reifungsprozesse (körperliche Frühreife, Spätreife, infantile Individuen)?

27. Wie wirkt das natürliche Äußere der Schüler, des Lehrers (Physiognomie, Pflege oder Vernachlässigung)?

d) Seelische Bedingungen.

28. Wie wirkt die seelische Entwicklungsstufe der Schüler auf die innergruppliche Gestaltung? Wie wirkt Verschiedenheit im Eintreten der seelischen Reifung?

29. Wie wirkt die besondere seelische Gesamtstruktur der einzelnen Glieder (seelisches Sonderbewußtsein)?

30. Wie wirken im besonderen triebhafte Äußerungen?

31. Wie wirkt die besondere Intellektanlage; die besondere Gefühlsanlage?

32. Wie wirkt die besondere Willensanlage?

33. Bilden sich leicht oder schwer gemeinsame Dispositionen: eine bestimmte Art der Wahrnehmungsfähigkeit, gemeinsames gleiches Wissen, gemeinsame Gefühle insbesondere ein Zusammengehörigkeitsgefühl, gemeinsame Begierden, gemeinsamer Wille, gemeinsame Neigungen, ein ähnliches Verstehen, hinreichend gleiche Denkungsart, gemeinsame Einstellung zur Schularbeit, zum Lehrer?

34. Wie wirken gegenseitige Mißverständnisse?

35. Sind die seelischen Bedingungen mehr sachlich gerichtet (Spiel, Arbeit) oder mehr persönlich gerichtet (Freundschaft, Wertschätzung, gefühlsmäßige Bindungen) oder beides zugleich?

36. Welche seelischen Umstände lassen die Gruppe schätzenswert erscheinen? Verhalten sich alle Mitglieder in ihrer Wertschätzung der Gruppe

gleich oder gibt es typische oder individuelle Unterschiede? Welche Schüler neigen besonders zur Klassengruppe; von welchen näheren Umständen werden sie dabei geleitet?

37. Sind gewisse seelisch-sexuelle Motive als gruppenbildende Antriebe nachzuweisen (Schüler untereinander, Schüler und Lehrer)?

e) Bedingungen der Umwelt.

38. Welche allgemeine Bedeutung hat die nähere oder fernere Umwelt (in natürlicher, personaler und sachkultureller Hinsicht) auf die Entwicklung und das Getriebe der Klassengruppe sowohl für sich als mit Einschluß des Lehrers?

39. Hemmt oder fördert die besondere Umweltsgestaltung die erzieherische Wirksamkeit der Schule und die besondere Ausprägung der Erziehung in der Klasse (Land, Stadt, Klein- und Großstadt, Fremdenverkehr, Kurort usw.)?

40. Wie wirkt überhaupt die Verschiedenheit der Lebenskreise, aus denen die Schüler stammen (Handarbeiter, Beamtenschaft, Herrenschicht, Bauernstand, Häusler usw.)? Bilden sich Sonderkreise, kommt es zur Aussonderung einiger oder mehrerer Individuen oder ganzer Schülergruppen? Ist die intellektuelle Lage, die Arbeitsleistung und Arbeitsstimmung abhängig von der sozialen Herkunft der Schüler? Wirkt diese Verschiedenheit auflösend und zerstörend oder verbindend, vereinend?

41. In welcher Weise ist die Arbeitsstimmung der Klasse vom Lehrer abhängig; in welcher Weise von noch nicht erwähnten außerschulischen Verhältnissen der Schüler?

42. Wie ist die Wirkung der häuslichen Verhältnisse? Müssen die Kinder den Erwachsenen bei ernsthaften Arbeiten helfen (Hausindustrie usw.); den Männern oder den Frauen? Art der Beschäftigung und deren Begleiterscheinung?

43. In welcher Weise ist die Arbeitsstimmung und die ganze Gefühlslage abhängig vom Klassen- und Schulraum und seiner Ausstattung (Innen- und Außenarchitektur, Raumgliederung, Lage des Gebäudes, Lage des Klassenzimmers, Licht- und Luftzufuhr, Schulluft, sanitäre Verhältnisse, Schmuck)? Kommt es bei Schülern und beim Lehrer zu besonderen grupplichen oder individuellen Reaktionen bestimmter Art gegenüber diesen und ähnlichen Gegebenheiten?

C. Gruppliche Wirkungsweisen und Verhältnisse.

a) Wirkungsweisen.

44. In welchen Wirkungsweisen der Glieder erscheint die Gruppe überhaupt gegeben? Unterschied gegenüber dem bloßen ungesellschaftlichen (unfreiwilligen) Nebeneinander. Wie verhält sich der einzelne Schüler in- und außerhalb der Gruppe? Was ist das Kennzeichnende von Gruppenunternehmungen der Schüler gegenüber ihren Einzelunternehmungen?

45. Herrscht Anziehung oder Abstoßung zwischen den Gliedern, einzelnen bestimmten Gliedern oder ganzen Kreisen innerhalb der Gruppe vor? Halten sich Anziehung und Abstoßung die Wage, treten sie zeitlich verschieden auf oder sind sie nach Altersstufen verschieden? Treten sie besonders deutlich zu Beginn, während (wann?), am Ende des Schuljahres auf? Kommt es zu stärkerer Bindung der Glieder aneinander oder herrschen Lösungstendenzen zeitweise oder dauernd vor?

46. Zu beschreiben ist die Tatsache der gegenseitigen Nachahmung der Schüler untereinander und die Nachahmung des Lehrers durch die Schüler. Welche Wirkung hat die Nacheiferung? Ist die Nachahmung eine ursprünglich freiwillige oder eine erzwungene? Erfolgt Nachahmung in ironischer Absicht (z. B. um körperliche Gebrechen usw. bloßzustellen) oder aus bloßem Spieltrieb und bloßem Verlangen nach Tätigkeit überhaupt oder handelt es sich mehr um eine ernsthafte Leistungs- und Arbeitsnachahmung? Kommt Nachahmung als Form mehr oder minder bewußter Schmeichelei vor, insbesondere dem Lehrer oder führerischen Kameraden gegenüber (Nachahmung der Haltung, der sonstigen Gewohnheiten und Äußerungen, der Sprache)? Ist gegenseitige Suggestion oder Suggestion durch den Lehrer nachweisbar (bei welchen Gelegenheiten; mit welchem Enderfolg)? Weist die Klassengruppe als solche Leichtgläubigkeit auf oder ist sie kritisch eingestellt (Vergleich mit der Einstellung des isolierten Einzelnen)?

47. Wie äußert sich die sogenannte Klassenmode? Hat die Klasse ein besonderes Verhältnis zu besonderen Sachen? Sammelt die Mehrzahl bestimmte Gegenstände (leblose Dinge wie Federn, Bilder, Briefmarken, Knöpfe u. a.; lebende Wesen wie Insekten u. a.)? Ist eine besondere Vorliebe für irgendeine Art von Kleidung nachweisbar? Sind bestimmte Bücher im Umlauf? Ist eine bestimmte Haartracht, Schmuck oder bestimmte Tänze oder Spiele und ähnliches in Mode? Werden besondere Kleidungsstücke oder sonstige Gebrauchsgegenstände vorgezogen? Sind besondere Abzeichen (Farben, Blumen, Schleifen u. a.) im Umlauf? Wer gibt Veranlassung (Vorbild) für solche Moden (einzelne Schüler, der Lehrer, außerschulische Personen usw.)? Werden bestimmte körperliche Gewohnheiten, Handlungen, Sitten, Gebräuche, Ausdrucksweisen, Redensarten Mode; ist der Unterricht, das Schulleben oder sind die außerschulischen Verhältnisse anstoßgebend?

48. In welchen Formen vollziehen sich Ausdruck und Mitteilung?

49. Im besonderen: Welche Gesprächsformen finden sich? Welche Bedeutung hat das Schülergespräch für die Gruppengestaltung?

50. Welche Bedeutung hat zunächst das gebundene Gespräch innerhalb des Unterrichtes (Schülergespräch als Unterrichtsmittel und Begleiterscheinung des Unterrichtes)? Welche Gebiete sind von der Behandlung in Form von Schülergesprächen ausgeschlossen; welche Gebiete eignen sich besonders dafür (stoffliche Gründe, geistige Entwicklung der Schüler usw.)? Welche Altersstufen sind zum Unterrichtsgespräch zu bringen? Wer nimmt freiwillig

und aktiv Anteil (Kennzeichnung solcher Typen); ständig oder zeitweise; was treibt dazu (Wissen, Können, Wille, Aktivität, Wetteifer, Strebertum usw.)? Wer nimmt nur passiv Anteil (Kennzeichnung solcher Typen!)? Wer denkt zwar mit, ist aber schwer zum Gespräch zu bringen? Wer greift dagegen bestimmend in den Gang der Sache ein? Wer hält sich nach Möglichkeit dem Schülergespräch fern (Gründe: Faulheit, nervöse Anlage, Unbeholfenheit, Verspottung durch die Kameraden, Sprachstörungen usw.)? Wie wirkt Rivalität im Schülergespräch? Wie ist die mehr äußerliche Routine von Sprechfreudigen oder Schwätzern beschaffen? Wie wirkt die Ermüdung? In welchem Verhältnis stehen Begabung zum schriftlichen Gedankenausdruck und Sprechgeschick? Welche Wirkung hat die Bildung von Schülerparteien für und gegen eine Sache? Gibt es Unterrichtsmomente, in denen das Schülergespräch oder jede Aussprache abgelehnt wird (Bewußtsein der Erfolglosigkeit, Scham, Ungeduld)? In welchem Verhältnisse steht die Sprechfreudigkeit zu den Bemühungen des Lehrers oder zu seinem eigenen rednerischen Vorbild? Welche Rolle spielt das fortgesetzte Wiederholen inhaltloser Wendungen und das Sprechen im Chor (Bedeutung, Gefahren des Chorsprechens)? Welche Rolle spielt das eigentümliche Murmeln gegen den Willen des Lehrers? Wann tritt es auf; welche Ursachen hat es? Sonstige Formen spontaner Lautäußerungen der Klasse (Arten des Lachens, des gruppenmäßigen Schwätzens usw.)?

51. Welche Bedeutung hat das unbeaufsichtigte, freie Schülergespräch, die Unterhaltung in der Klasse (insbesondere bei Abwesenheit des Lehrers)? Welche Form nimmt die gesellschaftliche Unterhaltung der Schüler an (Wildes Durcheinanderschreien, geordnete Unterhaltung, Gruppenbildung, Absonderung von Schweigsamen)?

52. Gibt es Sonder- und Geheimsprachen in der Schule, in klassenmäßiger Ausprägung, u. zw. traditionelle, oder aber neuerfundene (oder neueingeführte)? Welche Rolle spielen Zeichensprachen (Körperstellungen, Hand- und Fingerbewegungen, Verwendung von Gegenständen)?

53. Welche Rolle spielen neuerfundene oder traditionelle Geheimschriften (besondere Zeichenschriften usw.)?

54. Wie äußert sich die klassenmäßige Ausgleichung der Individuen zur Gruppe? Kommt es zur Abschleifung bestimmter Wirkungsweisen der Einzelnen, zur Aufgabe von Gewohnheiten, zur Annahme klassenmäßig bedingter Handlungen? Wie äußert sich im besonderen die Angleichung der Schüler aneinander und ebenso die Angleichung an den Lehrer? Wann kann man von einer Angleichung des Lehrers an die Klasse sprechen?

b) Verhältnisse.

55. Welche Rolle spielen Macht- und Herrschaftsverhältnisse in der Klasse? Wie äußert sich zunächst der Selbstdurchsetzungstrieb? Welche Individuen, wieviel werden dominant (reißen die Macht, Herrschaft an sich)?

Wie steht es mit der Verteilung solcher dominanter Individuen auf Altersstufen, Geschlechter, auf körperliche oder seelische Eigentümlichkeit (Vorzüge, Mängel)? Welche Individuen unterliegen, lassen sich beherrschen (Kennzeichnung)? Wie ordnen sich die Schwächeren ein?

56. Gibt es eine Rangordnung unter den Schülern in bezug auf Macht; wenn ja, worin äußert sie sich (zu beschreiben ist die Linie von Miteinander und Füreinander über das gleichgültige Nebeneinander hinaus zum ausgesprochenen Gegeneinander, das oft im Machtverhältnis seinen stabilen Abschluß findet)? Wie ist der Rangplatz einzelner Schüler der Klasse in bezug auf die Gruppe?

57. Kommt es zu „Revolutionen" (Erhebungen) der Untergeordneten? Haben sie Erfolg? Gruppieren sich die Schüler hierzu besonders oder finden nur Einzelauseinandersetzungen statt? Oder wird die Überlegenheit des andern ruhig hingenommen? Oder wird gelegentlich protestiert (Proteste mehr platonischer Art z. B. in Gegenwart des Lehrers)? Renommieren die Machthaber oder herrscht ein mehr minder unbewußtes „stilles" Machtverhältnis? Oder ist das Machtverhältnis brutal und insbesondere auf körperliche Überlegenheit gegründet? Sind die beherrschten Schüler stets gehorsam oder gelegentlich aufbegehrend? Findet sich Bedürfnis nach grober Kriecherei oder feiner Schmeichelei den Mächtigen gegenüber?

58. Herrschen die Mächtigen durch Furcht, Drohungen, oder auf höherer Stufe durch Überzeugungskunst?

59. Welche Schüler begnügen sich mit der Herrschaft irgendeines anderen, welche schließen sich besonderen Herrschern an? Wird eine solche Herrschaft mit kindlicher Romantik umgeben („heimlicher König" usw.) oder ist sie nüchtern-brutal?

60. Leidet die Selbstbestimmung des einzelnen Schülers dadurch in sittlicher oder intellektueller Hinsicht oder wird sie gefördert?

61. Was ist bezüglich des Herrschaftsverhältnisses des Lehrers zu sagen (siehe die obigen Fragepunkte, die für das Verhältnis zwsichen Schülern und Lehrern zum Teil andere Bedeutung haben)?

62. Herrschen zeitweise oder dauernd besondere Kampfverhältnisse vor? Wie äußern sie sich (Rivalisieren, Wetteifern, Konkurrenz, gruppenmäßige Opposition, Unterdrückungslust, offener Kampf mit geistigen und körperlichen Waffen)? Kommt es zu Ringkämpfen, ganzen Schlachten zweier oder mehrerer Parteien? Wie verhalten sich diesbezüglich die Angehörigen verschiedener Klassen und Schulen, verschiedener Altersstufen, der beiden Geschlechter, verschiedener Herkunft? Besondere Kennzeichen des Schulkampfes: Was führt zu Streit und Uneinigkeit; besondere Kampfmittel der Schüler?

63. Welche Formen nimmt der Kampf zwischen Lehrer und Schüler an (ausführliche Kennzeichnung der Anlässe, Gelegenheiten, Mittel auf beiden Seiten)?

64. Herrschen zeitweise oder dauernd besondere Führungsverhältnisse vor? Wer ist Führer? Welche Eigenschaften (Fähigkeiten) sind bei ihm nachweisbar? Insbesondere kommt in Betracht, ob solche Schüler sich irgendwelche Abweichungen von der gewöhnlichen Art des Verhaltens der Gruppe erlauben oder ob irgendwelche Neuerungen in den Zuständen von ihnen ausgegangen sind, ob sie Versuche dazu gemacht, Vorschläge dazu gegeben haben (Urheber neuer Gepflogenheiten, Moden, Spiele, gemeinsamer Arbeiten; wie weit erstreckt sich hier die Neuheit). Weitere Merkmale: der Herrscher will bloß befehlen, seinen Willen durchsetzen, der Führer auch „verstehen"; der Führer bleibt bei allen Aktionen viel mehr innerhalb der Gruppe selbst als der Herrscher. Welche Eigenschaften scheinen sonst für die Führerschaft ausschlaggebend zu sein? Auf welchem schulischen wie außerschulischen Gebiet versagt der Führer?

65. Eingehender Vergleich des „Führers" mit seinen Kameraden (bei: Unterricht, Spiel, außerschulischem Verhalten, Stellung zum Lehrer, zur Ordnung, zu bestimmten Tätigkeitsgebieten usw.). Wie unterscheidet sich der Führer in seiner Eigenart und Tätigkeit (Wirkung) von anderen einflußreichen Gliedern der Klassengruppe (von Tyrannen, Despoten, Machthabern, reinen Herrennaturen, Beliebten oder solchen, die erst ein Lehrerauftrag mit besonderer Sendung versieht, also Aufpassern usw.)? Was achtet, was schätzt der Führer, was lehnt er ab, bespöttelt, mißachtet er? Welcher Art sind seine Idealvorstellungen? Wie steht es bei ihm um das Verhältnis von Idealvorstellung und Wirklichkeit? Wo versagt sein Können; wie ist sein Verhalten dabei, wie das der Kameraden? Was verachtet der Führer; wie tut er das (Ausdruck); Gründe dafür? Wann und wie zeigt der Führer besonders seine Führung? Welcher Art ist sein Einfluß? Wie groß ist sein Wirkungsbereich? Ist er ständig führend oder nur zeitweilig, auf bestimmten Gebieten? Was für Gründe hatte er zur Übernahme der Führerrolle (Überreden, Fähigkeiten, Erfolg usw.)? Geschieht das bewußt, gewollt oder mehr triebhaft? Wie stellt sich der Führer zu seinen Kameraden, wie sie sich zu ihm ein? Wie stellt sich der Führer zum Erfolg ein, wie zum Mißerfolg? Wie ist sein Verhältnis zu seiner Opposition, zu Gegnern; rechnet er mit ihrer Stärke oder mit ihrer Schwäche? Welches sind die Grenzen seines Wirkens? Kennt oder achtet er sie; wie zeigt sich das? Wo, wann lehnt er Führung ab oder zieht sich vor ihr zurück? Wie motiviert er dieses Zurückziehen? Gibt es Momente, wo seine Kameraden von ihm abrücken; wie geschieht das ? Gründe.

66. Auf welche Weise kann der Führer für bestimmte Aufgaben gewonnen werden? Welcher Art ist dabei seine Wirkung auf die Kameraden? Wie benimmt sich der Führer bei gemeinsamer Arbeit, bei Ausführung einer Gruppentat? Ist er mehr Anreger oder hilft er selbst mit? Wirkt er als Vorarbeiter oder tritt er mehr in die Arbeitsgruppe zurück und wirkt die Mitarbeit auf die Kameraden; wie wirkt die Leistung auf die Kameraden?

Wird der Führer häufig oder nur in besonderen Fällen (besonders bei Mädchen zum „Schwarm") zum geliebten, verehrten, „angebeteten" Menschen? Wird die Selbstbestimmung des Einzelnen in sittlicher und intellektueller, besonders aber in rein willensmäßiger Hinsicht durch den Anschluß an einen Führer gefördert oder nicht?

67. Herrschen zeitweise oder dauernd besondere Duldungs- oder Anerkennungsverhältnisse vor? Treten Grobheit, Unverträglichkeit, Streit, Mißtrauen, Machtstreben gegenüber Verträglichkeit, Freundschaft, Selbstlosigkeit, Zartgefühl stärker zurück? Tritt gegenseitige Anerkennung stärker hervor? Duldet man sich gegenseitig mit Wertschätzung? Was ist zu sagen über einen etwaigen Kommunismus in bezug auf Schul- und Hausarbeit (Kommunismus der geistigen Erzeugnisse), auf mitgebrachte Gebrauchsgegenstände (Schreibzeug, Papier, Bücher), auf mitgebrachte Lebensmittel (Aufteilen des Eigenbesitzes an mittellose Kameraden)? Handelt es sich um eine starre Sitte oder ist Furcht vor gewaltsamer Aneignung durch die Gegenseite erkennbar oder liegt wirkliche Gutmütigkeit, gegenseitige Hilfeleistung und Teilnahme vor? Rechnet man auf Gegenleistung auf demselben oder anderen Gebieten; wie äußert sich eine Gegenleistung? Oder ist der Klassenkommunismus einseitiger Art (Abgabepflicht oder Abgabezwang der Besitzenden)?

68. Sind besondere Protektions- oder Schutzverhältnisse nachweisbar? Unterscheiden sie sich vom Führungsverhältnis (Bedingungen: Hilfstrieb einerseits, Anschlußtrieb anderseits)? Wie werden schwache Kranke behandelt; werden sie gepflegt oder vernachlässigt? Wie weit zeigt sich Mitgefühl und Hilfsbereitschaft gegenüber den Gleichgestellten? Entwickeln sich aus solchen Schutzverhältnissen Neigungsverhältnisse (Freundschaften) oder Führungs- oder Macht- bzw. Herrschaftsverhältnisse?

69. Kommen ausgesprochene Neigungsverhältnisse erotischer Art vor (zwischen Gleichaltrigen oder zwischen Jüngeren und Älteren)? Beschreibung von Neigungsverhältnissen teilweise anderer Art (Freundschaften)? Welche Rolle spielen sonstige Neigungsverhältnisse gegenüber der jugendlichen Rücksichtslosigkeit, Grausamkeit, Unbarmherzigkeit?

70. Welche der genannten Verhältnisse herrschen auch zwischen Lehrer und Schüler (Beschreibung)? Kann der Lehrer „Führer" sein? Kann der Lehrer „Freund" sein? Welchen Kindern bringt der Lehrer besondere Neigung entgegen, welche erwecken seinen Hilfstrieb?

D. Die Struktur der Klassengruppe.

a) Die Struktur der Schülergruppe.

71. Wann und wie kommt es zur stärkeren Ausgliederung der Gruppe? Entwickeln sich bei ungefähr gleich verteilten Kräften in der Klasse mehrere Kreise, Cliquen oder bildet die Klasse häufiger eine gleichartige Gruppe

(Entwicklung stärkerer innerer Gleichartigkeit) oder erfolgt Gliederung in Untergruppen (welcher Art, von welcher Dauer)? Handelt es sich dabei um flüchtige oder um Dauergebilde; um stabile oder Übergangsgebilde; um Spielgemeinschaften, Freundschaften, Arbeitsgruppen oder um Bündnisse gegen den Lehrer, um Bündnisse zur Verfolgung außerschulischer Zwecke oder um Gruppenbildung, die lediglich auf Schulboden präsent ist?

72. Ist in bestimmten Zeitpunkten die innere Struktur in bezug auf die Individuen gleichartig oder ungleichartig? Sind die Beziehungen der einzelnen Schüler untereinander reich oder arm, spontan oder durch den Lehrer vermittelt, stark oder schwach?

73. Lassen sich abgesehen von etwaigen führenden Individuen überhaupt stärkere individuelle Unterschiede zwischen den einzelnen Klassenangehörigen feststellen (hinsichtlich Intelligenz, Gemüt, Interesse, Gedächtnis usw.)? Was ist davon gruppenbedingt und was dürfte auf die Anlage der Einzelnen zurückzuführen sein? Welche grupplichen Wirkungen haben diese Besonderheiten?

74. Herrschen innerhalb der Klassengruppe besondere paarweise Beziehungen oder gibt es auch Dreier-, Vierer- und sonstige hervorstechende Sondergruppen? Wie sind diese Sondergruppen in die Gesamtgruppe eingebaut?

75. Kommt es gelegentlich zur Aufhebung solcher Sondergruppen und zur Herstellung einer mehr gestaltlosen Masse, wobei die besonderen Beziehungen zwischen Einzelnen einfach außer Kraft gesetzt sind? Wann geschieht dies (wenn der Selbsterhaltungstrieb durchbricht: bei Prüfungen, bei Straffällen, bei Allotria in Abwesenheit des Lehrers)? Kennzeichnung besonderer Fälle.

76. Bleiben die früher aufgeführten Verhältnisse stabil oder wechseln sie einander ab? Lassen sich diesbezüglich Regelmäßigkeiten innerhalb bestimmter Altersstufen, beider Geschlechter usw. nachweisen? Oder herrschen einige Verhältnisse vor (wenigstens auf bestimmter Stufe) und sind damit kennzeichnend für das Klassenleben überhaupt?

77. Sind für die Bildung besonderer Untergruppen innere oder äußere Verhältnisse verantwortlich zu machen (vorübergehende Trennung der Schüler durch Familien- und überhaupt außerschulisches Dasein, durch Ferien; infolge Alterszunahme, seelischer Reifung; Zurückziehung auf sich selbst in der Reifezeit; innere Wandlungen der Einzelnen)?

78. Wie erfolgt die Absonderung einzelner Individuen (insbesondere reicherer Naturen von der Mittelmäßigkeit)? Kommt es zur freiwilligen Absonderung einzelner Starker von der Menge oder hat diese Absonderung etwas Zwangsläufiges, Gruppenbestimmtes an sich? Kennzeichnung des schülerischen Außenseitertums? Welche Art von Gliedern werden von der Gruppe abgelehnt, welche besonders hervorgehoben? Welche Zustände oder Situationen sind diesem „Hebungsprozeß“ förderlich? Wie ist das Verhalten freiwilliger und unfreiwilliger Außenseiter zur Gruppe? Wie wirkt im beson-

deren die pubertätsmäßige Absonderung auf die Klassengruppe? Ist diese Absonderung häufiger Erwachsenen als Gleichaltrigen gegenüber zu bemerken, tritt sie häufiger Fremden oder häufiger den nächsten Klassengliedern gegenüber auf?

79. Ist über die erwähnten Erscheinungen hinaus ein besonderer Schichtungs- und Differenzierungsvorgang nachweisbar? Welche Rolle spielt dabei Bedürfnis nach Umgang oder Bedürfnis nach Abschließung? Welche Rolle spielen andere Umstände? Gibt es irgendwelche besondere Schichtungsmotive? Ist die Schichtung eine spontane oder vom Lehrer oder von außerschulischen Verhältnissen bestimmte? Sind derartige Schichtungen mehr stabil oder mehr vorübergehend?

80. Inwiefern sind für solche Schichtungen individuelle Differenzen verantwortlich zu machen (siehe auch Punkt 73)? Welche wesentliche Übereinstimmungen sind unter den Mitgliedern einer sich frei entwickelnden Klassengruppe zu beobachten? Welche Unterschiede sind förderlich, welche hemmend, welche machen eine Gruppenbildung unmöglich? Ist eine spezielle Rangordnung verschiedener Schichten nachweisbar? Ist diese Rangordnung einfach abfallend oder komplex?

81. Wie wirkt auf die Schichtung das Geschlecht (bei Koinstruktion)? Beispiele sexueller Schulbeziehungen. Welche Rolle spielt dabei die Klasse als Zuschauer, Vermittler, Störer?

82. Welche Rolle spielt die Benennung, Bezeichnung der Klasse mit einer Zahl, einer Farbe, einer Dinstinktion (Aufschläge, ganze Monturen, Tracht usw.)?

83. Entwickelt sich in der Klassengruppe (Schülergruppe) häufig oder selten jenes Gefüge, das Toennies als „Gemeinschaft" bezeichnet hat? Welche schulischen Umstände sind der Entwicklung echter „Gemeinschaft" (auf Gefühl und Trieb gegründetes Gruppenleben) förderlich, welche abträglich?

b) Die Struktur der Klasse mit Einschluß des Lehrers.

84. Welche besondere gruppliche Stellung kann der Lehrer in der Klasse erhalten (besondere Beziehungen zu den Schülern; Entwicklung besonderer Verhältnisse: Autoritäts-, Herrschafts-, Anerkennungs-, Führungs-, Freundschafts- wie überhaupt Neigungsverhältnisse)?

85. Wann entwickelt sich insbesondere das Autoritätsverhältnis? Besitzt der Lehrer häufiger eine innere oder eine äußere Autorität, d. h. ist seine Beeinflussung vornehmlich intellektuell und moralisch oder vornehmlich zwangsmäßig begründet? Wie wirkt auf die Bildung und Bauart der Gruppe das Zwangsmäßige, das in der Regel durch den Lehrer verkörpert wird? Wie wirkt der Zwang des Schullebens überhaupt? Wie äußert sich im einzelnen die Autorität des Lehrers? Zeigen die Kinder Ehrfurcht, Respekt, Scheu oder benehmen sie sich mehr kameradschaftlich, freundschaftlich ihm gegenüber? Besitzen ältere Lehrer eine besonders starke Autorität und worin ist

diese begründet? Oder ist die Autorität abhängig von persönlichen Eigenschaften ohne Rücksicht auf das Alter des Lehrers? Ist die Autorität abhängig vom Geschlecht, von Herkunft und Vorbildung, vom Wissensmaß und vom Können des Lehrers?

86. Wann entwickelt sich im besonderen ein Kampfverhältnis zwischen Schülern und Lehrer? Darstellung der Anlässe und Formen. Kampfmittel der Schüler, des Lehrers? Wirkung auf das Schulleben?

87. Kennzeichnung von Neigungsverhältnissen (insbesondere Freundschaften) zwischen Lehrer und Schülern? Ist die Unparteilichkeit in jeder Hinsicht möglich? Wie äußert sich die (meist leise) Parteilichkeit des Lehrers? Anlässe, Bedingungen (erotische, ästhetische, äußere z. B. soziale Gründe usw.)?

88. Ist die Schulklasse einschließlich des Lehrers eine Gemeinschaft im Sinne der Toennies'schen Gemeinschaft? Wie wirkt die oft bewußte Zurückdrängung des Gefühlslebens, wie der Beamtencharakter des Lehrers, wie der von außen gesetzte Zweck (Zwang)?

89. Beschreibung von Beziehungen des Lehrers zu seinen Schülern über den Klassenbestand hinaus? Folgerung zum Gruppencharakter der Klasse?

90. Wann wird die Klasse ein Gesinnungsverband? Welche Rolle spielt hierbei der Lehrer, welche die Schulleitung?

E. Die Gesamtfunktionen der Klassengruppe.

a) Struktur- und Funktionswandel.

91. Wann zeigt sich die Gruppe in geschlossener Form (ständig, zeitweilig, bei besonderen Anlässen)? Wann äußert sich insbesondere die vergleichartigte Stellungnahme der Einzelnen (die gemeinsame Reaktionsart)? Wie äußert sich im besonderen die Klassensolidarität? Welche Gefühlsveränderungen kann die Gruppe beim Einzelnen bewirken, so daß die Einordnung in die Gemeinsamkeit des Erlebens erzielt wird? Wirkt die Erlebnisgleichheit auf alle gleich intensiv? Unter welchen Umständen entzieht sich der Einzelne der Erlebnisgleichheit und der Solidarität?

92. In welcher Weise äußert sich die Wirkung der Klasse durch gruppliche Verschränkung? Sind unmittelbare Erscheinungen nachweisbar, aus denen hervorgeht, daß Schüler verschiedener Volkskreise, Stände usw. einander verstehen lernen, einander wirklich näher kommen? Oder ist eine Besonderung, Entfremdung in irgendeiner Richtung nachweisbar?

93. Wie äußert sich das Erlebnis der Reziprozität (Gegenseitigkeit) unter den Klassengenossen? Herrscht Gleichheit, ehrliches Spiel? Werden einzelne ausgeschlossen? Ist der Lehrer ein- oder ausgeschlossen? Wird der Lehrer in der Regel „bemogelt" oder nur in Ausnahmefällen? Gründe und Ursachen dafür.

94. Ist das Klassenniveau in moralischer Hinsicht günstiger als das Niveau der einzelnen isolierten Schüler (aller, einzelner Schüler oder bestimmter

Gruppen)? Wie verhalten sich die Schüler moralisch im Klassenverband a) ohne Beisein des Lehrers, b) im Beisein des Lehrers? Wie verhalten sie sich moralisch bei Isolierung a) ohne Beisein des Lehrers, b) im Beisein des Lehrers?

95. Wie wirkt in moralischer Hinsicht das Beispiel, das Zusehen der anderen, die Kritik der Klassenkameraden?

96. Ist das Klassenniveau in intellektueller Hinsicht günstiger als das Niveau des isolierten Schülers? Wenn ja, bei allen Individuen (im Falle der Isolierung!) oder nicht? Wie unterscheiden sich die Leistungen, die ganzen intellektuellen Aktionen und Reaktionen im Verband und bei Isolierung (siehe auch: Schularbeit)?

97. Äußert sich bei den Einzelnen im Klassenverbande eine Verstärkung der Gefühle bei besonderen Anlässen (Heiterkeitsausbrüche, elegische und tragische Stimmungen, Depression vor Prüfungen und Schularbeiten, Ausgelassenheit vor ähnlichen Anlässen)? Erfolgt eine gruppliche Steigerung oder Abschwächung der Stimmung bei besonderen Anlässen?

98. Tritt im Klassenverbande eine Beschleunigung oder Verlangsamung der Handlungsweisen des einzelnen ein? Wann das eine und wann das andere?

99. Welche Individuen sind in der einen wie in der anderen Richtung besonders affektabel (genaue Kennzeichnung)? Aufzeigung der gruppliche Situationen. Welche Rolle spielt dabei das Eingreifen des Lehrers?

b) Die Klasse als Erlebnisgruppe.

100. Unterschied von Erlebnisgruppe und Lebensgemeinschaft? Kann man die Schulklasse überhaupt als Lebensgemeinschaft auffassen? Auf welcher Stufe? Was fehlt der Klasse gegenüber einer umfassenden Lebensgemeinschaft (z. B. einer Familie)? Was hat sie mit einer solchen Lebensgemeinschaft gemeinsam?

101. Wie äußert sich das Bruchstückartige des gemeinsamen Erlebens der Klasse? Vermögen Feierstunden, Feste, Wanderungen und sonstige durch den Lehrer oder auch durch die Schüler selbst zustande kommende Hilfen (Ersatzmomente) die Klassengruppe einer „Lebensgemeinschaft" ähnlich zu machen?

102. Was zeigen diesbezügliche Versuche mit Selbstregierung und Selbstverwaltung der Schüler? Hemmungen durch die nur kindliche und knabenhafte (oder mädchenhafte) Einsicht, durch Mangel an verständlicher Schulung, an Lebenserfahrung, durch kindliche Ungerechtigkeit und Grausamkeit.

103. Weitere für das Erwachsen echter Lebensgemeinschaft hinderliche Momente: Eintritt der Reifungszeit; Eingreifen des Lehrers.

104. Wie wirkt insbesondere das Bewußtsein der nahen Auflösung a) vor Beginn der Freizeiten, b) vor dem Austritt aus dem Klassenverbande (bzw. der Schule) überhaupt? Wirkt der Gedanke an den nahen Zerfall,

die Auflösung und das Auseinandergehen immer störend? Wie verhalten sich zu diesem Gedanken die in der Klasse spontan erwachsenen Sondergruppen (Jugendfreundschaften usw.)? Tragen sie meist kurzlebigen, kurzfristigen Charakter (mehr intuitiver Art) oder sind Anzeichen für einen länger dauernden Bestand vorhanden?

105. Welche Anzeichen deuten sonst auf den Zerfall der Klassengruppe hin (Bildung von Sonderkreisen in zunehmendem Ausmaß, Absonderung einzelner Schüler, Eindringen außerschulischer Gruppeninteressen, z. B. solcher der Jugendbewegung, der Sportvereine usw.)? Ist der Klassenverband stärker oder schwächer als der sich nicht mit der Klasse deckende, sie vielfach übergreifende Bundesverband? Wie wirkt das alles auf eine mögliche „Lebensgemeinschaft"?

106. Ist ein besonderes Zusammengehörigkeitsbewußtsein nachweisbar oder mangelt es (Angaben über Stärke, Ausbreitung, Gelegenheit des Auftretens)? Interessieren die Klassenangelegenheiten stark, wenig, gar nicht: ist der einzelne Schüler ihnen gänzlich ergeben oder bleibt er indifferent (Unterschiede zwischen den Individuen, Zahl der Interessierten, Indifferenten)?

107. Ist das Bedürfnis der Klasse anzugehören stärker als das Bedürfnis irgendwelcher Sondergruppe innerhalb der Klasse anzugehören? Wird vom einzelnen die Zugehörigkeit zur Klassengruppe geschätzt oder gering geachtet? Verhält sich die Mehrzahl oder Minderzahl zu aller Art sozialer Gruppierung mit Abneigung?

108. Wie ist im besonderen das Verhältnis zur eigenen Klassengruppe: Teilnahme, Anhänglichkeit oder Verachtung, Abtrünnigkeit; oder schämt man sich bisweilen oder stets der Zugehörigkeit? Will man der Gruppe dienen oder sie leiten?

109. Wie ist das Verhältnis zu den anderen Klassengruppen derselben Schule: freundschaftlich, gleichgültig, feindlich? Welcher Art und Bedeutung sind Kampfverhältnisse zwischen Angehörigen verschiedener Schulen?

110. Wie steht es um die Vielseitigkeit des Verkehrs der Klassenglieder untereinander: ist sie stark oder schwach ausgeprägt?

111. Gibt es besondere Klassenideale: a) durch den Unterricht (den Lehrer) nahegelegt; b) aus der Gruppe selbständig erwachsen; c) von außen nahe gebracht? Welche geschichtlichen oder Gegenwartspersonen sind besonders beliebt, warum? Welche Eigenschaften schätzen Knaben und welche Mädchen am meisten? Welche Eigenschaften werden überhaupt am Menschen geschätzt, welche werden am Lehrer geschätzt, welche verworfen (Schwierigkeit der Feststellung beeinflußter Stellungnahmen gegenüber unbeeinflußten Stellungnahmen)? Aufstellung von Rangreihen der Klassenideale: Vergleich der verschiedenen Klassengruppen (Nachweis von typischen Gruppenunterschieden; Zurückführung auf die besondere Struktur der jeweiligen Gruppe.

112. Entwickeln sich auf höherer Stufe Ansätze zu Lebensidealen (naturwissenschaftliche, religiöse, ästhetische, technische Einstellung einer Mehrheit oder Minderheit innerhalb der Klasse)? Wieweit sind solche Ideale vom Unterricht und vom Schulleben abhängig, wieweit erwachsen sie spontan oder gar im Gegensatz zu dem Unterrichtszwang; wieweit ist für ihre Ausprägung die besondere Klassensituation verantwortlich zu machen?

113. Wie verhalten sich die Gruppenglieder zu gewissen Lebensformen innerhalb der Gruppe?

114. Ist ein Rechtsbewußtsein nachweisbar oder mangelt es? Neigung, bloß sein eigenes Recht zu verfechten oder Fähigkeit, auch auf fremden Standpunkt sich zu stellen und das Recht auf Kosten seiner eigenen Interessen zu beobachten und zu verfechten, oder Gleichgültigkeit dem Recht gegenüber oder eigenmächtiges Verfahren zur Wiederherstellung des Rechtes. Typen des kindlichen Egoismus und mangelnder Sozialität. Wie ist im besonderen das Verhältnis zum eigenen Eigentum wie zum Eigentum der Genossen und der Schule? Schätzt die Mehrzahl oder Minderzahl das fremde Eigentum, behandelt es mit Schonung und Achtung, oder ist nicht abgeneigt, fremdes Eigentum zu benützen, sich anzueignen (Diebstahl, Charakter des kindlichen, insbesondere des Schuldiebstahles; allerlei unrechtmäßige, aber stillschweigend übersehene Formen der Aneignung)?

115. Wie verhällt sich die Klassengruppe zu Höflichkeits- und Anstandsregeln? Neigt sie zur Übertretung der Forderungen, ist sie gleichgültig, hält sie an gegebenen Normen fest, entwickelt sie eigene Stellungnahmen oder erfüllt sie die Normen blind; oder anerkennt sie sie überhaupt nicht?

116. Wie ist es mit der gruppenmäßigen Sittlichkeit beschaffen? Herrscht eine „Moral der öffentlichen Meinung" oder verhalten sich die einzelnen regellos verschieden; hat die Gruppe als solche einen gewissen moralischen Einfluß; oder ist die Moral gänzlich von Einflüssen des Lehrers oder von religiöser Einwirkung abhängig? Herrscht mehr der Gedanke an Vergeltung oder an Pflicht oder an das Schöne, Häßliche (Gefühlsmoral)? Ist die etwaige Vergeltungsmoral der Klasse eine Nützlichkeitsmoral? Zeigt sich weitgehende Übereinstimmung oder Mangel an Übereinstimmung? Zeigt die Klasse als solche gegenüber den isolierten Einzelnen mehr oder weniger sittlichen Takt?

c) Die Klasse als Arbeits- und Spielgruppe.

α) Allgemeine Momente der grupplichen Arbeit.

117. Welche spontanen Formen grupplichen Schaffens zeigen sich schon bei flüchtiger Beobachtung in der Klasse gegenüber den Betätigungsformen der isolierten Glieder?

118. Vorhandensein oder Mangel eines Arbeitsbedürfnisses? Dessen Intensitätsgrad? Ist Arbeitsamkeit oder Faulheit vorherrschend? Mögliche Ursachen?

119. Wie beeinflußt die Anwesenheit der Mitschaffenden oder der Zuschauer die Tätigkeit der Einzelnen; wie wirkt das Bewußtsein Zuschauer zu haben (geliebte, gefürchtete, gehaßte Kritiker; teilnehmende, schadenfrohe, gleichgültige Beurteiler)? Ist die Wirkung angleichend (uniformierend), differenzierend? Worin äußert sich im besonderen der Einfluß der Mitarbeiter oder Zuschauer: gegenseitige Anregung und Aneiferung, Ehrgeiz; Wunsch, nicht übertroffen zu werden; gegenseitiges Beispiel, Beispiel der Überlegenheit, der Unterlegenheit? Ist ein förderlicher oder hemmender Einfluß nachweisbar? Sind für die jüngeren Kinder die unmittelbaren Einflüsse, die aus den Reizen der Umgebung stammen, sehr mächtig, selbst die störenden und äußerlich hemmenden Einflüsse bei der Schularbeit; bringt das Zusammensein mit den anderen Schülern die Gefahr der Ablenkung durch Gesichts- und Gehörswahrnehmungen, einen Ansporn zu vermehrter Energieentfaltung in bezug auf Aufmerksamkeit und damit zu besserer Leistung mit sich, als wenn diese Störungen, Reize wegfallen? Herrscht ein ausgesprochenes Streben nach Kraftmessung oder wird die Leistung des Nachbarn gleichgültig aufgenommen? Wie wirkt Furcht vor Tadel und Strafe, wie wirkt Hoffnung auf Lob? Wie wirkt die Person des Lehrers?

120. Wie wirken die gleichen und gemeinsamen Anordnungen des Lehrers? Wirken sie uniformierend? Welche Erfahrungen macht der Lehrer mit individuellen Arbeitsanordnungen (Zerreißung der arbeitsmäßigen Angleichung; Ausschaltung des materiellen Beispieles, lediglich Weiterwirkung des formellen Beispieles)?

121. Inwiefern ist die Arbeit in höherem Maße von der Umgebung beeinflußt (von der schulischen und außerschulischen Umgebung, von den Kameraden, vom Lehrer, von objektiven Gegebenheiten usw.)? Selbst der Schulkamerad wirkt nicht nur als Individuum auf den Mitschüler ein, sondern als Produkt und Exponent eines bestimmten gesellschaftlichen Kreises.

122. Wie ist die Wirkung der besonderen Schulorganisation: einklassige, mehrklassige Schule; gemischte Klassen (Koinstruktion der Geschlechter); Art des Lehrkörpers? Normal- oder Kurzstunden; Vormittags- und Nachmittagsunterricht; Anordnung und Reihenfolge der Gegenstände?

123. Wie ist im besonderen die Wirkung des Lebens außerhalb der Schule; wo verbringt der Schüler seine freie Zeit (Nachwirkungen usw.)?

124. Wann kommt ausgesprochene Arbeitsdifferenzierung zustande? In quantitativer und in qualitativer Hinsicht? Interesse an verschiedenen Arten der Tätigkeit, an lebendiger oder abstrakterer Tätigkeit?

125. Neigung zur Ortsveränderung bei der Tätigkeit oder nicht (Neigung zur Ortsgebundenheit)?

126. Neigung zu einer steten, ununterbrochenen und gleichmäßigen Arbeit oder Neigung zu stoßweiser Arbeit (Arbeitsperioden, Perioden der Untätigkeit; wird die Leistung des Einzelnen gefördert durch den Gleichtakt, den

gemeinsamen Arbeitsrhythmus? Grad der Leistungsfähigkeit in bezug auf mehr oder weniger anhaltende Arbeit (Zahl der Arbeitsstunden)? Sind häufigere Pausen nötig (wann)? Wie verteilen sich die Arbeitspausen am günstigten; Wirkung der Pausen?

127. Ist der Anfang der Klassenarbeit schlechter oder besser als der Schluß? Wie wirkt das terminmäßige einer Schularbeit (wie wirkt ein bestimmtes Zeitausmaß)?

128. Kommt eine gemeinsame Arbeitsstimmung zustande? Wie wirkt sie? Wird die Arbeit oder Leistung gehemmt durch den vielfachen stimmungsmäßigen Situationszwang, durch Anwesenheit des Lehrers (arbeitet der Schüler in Gegenwart des Lehrers leichter, lieber, ruhiger, zuversichtlicher oder schüchterner, gehemmter); wird die Arbeit gehemmt durch Versagen der individuellen Kraft und durch Mutlosigkeit durch die große Zahl der Glieder und daher gegebene Nebenstörungen (Unruhe, Unvermögen des Lehrers, bis zu jedem Einzelnen mit Anordnungen, Hilfen, Ermahnungen durchzudringen); durch die Stimmung des Raumes; durch hygienische Verhältnisse; Wirkung der Tagesstunde, Jahreszeit, des Wetters, der natürlichen und künstlichen Beleuchtung usw.?

129. Grad der Vielseitigkeit der Arbeit? Zahl der Gebiete, auf die sich die Tätigkeit erstreckt? Zeigt die arbeitende Gruppe größere oder geringere Mannigfaltigkeit in den Arbeitsinteressen? Ist ein Streben nach Erweiterung der Arbeitssphäre nachweisbar oder neigt die Gruppe zu einer mehr oder weniger engen Spezialisierung?

130. Gibt es Schüler, die überhaupt nicht imstande sind, klassenmäßige Arbeiten zu liefern (Kennzeichnung)? Ist dieses Unvermögen gruppenmäßig bedingt?

β) Besondere Formen der Schularbeit.

131. Zu welchen spontanen Arbeitsformen kommen Schüler, wenn ihnen die formale Seite überlassen bleibt; wenn ihnen die materiale Seite überlassen bleibt? Arten der gruppenmäßigen Einigung; oder bleiben die individuellen Haltungen siegreich?

132. Welche vom Lehrer beeinflußte Arbeitsformen kann man in materialer Hinsicht unterscheiden? Vorläufige Übersicht: 1. spezialisierende: bestimmte Arten von Erzeugnissen oder Herstellung bestimmter Teile eines und desselben Erzeugnisses; 2. normalisierende: Vereinheitlichung der Arbeitsformen; 3. typisierende: Vereinheitlichung der Erzeugnisse; gibt es noch andere materiale Arbeitsformen, außer den (eben genannten), von A. Fischer aufgewiesenen?

133. Welche Arbeitsformen kann man in formaler Hinsicht unterscheiden? Vorläufige Übersicht: 1. in bezug auf Fremdführung und Fremdbestimmung: a) Schularbeiten unter Lehrerbestimmung und Lehrerführung; b) Schulprüfungsarbeiten der ganzen Gruppe als stille Beschäftigung, Bewußtsein

der mitarbeitenden Klasse und des beaufsichtigenden Lehrers; c) Arbeitsunterrichtliche Gestaltung, Leitung beim Lehrer, Führung teilweise bei der Klasse. 2. Isolierarbeit und Gruppenarbeit: a) reine Isolierarbeit (Hausarbeit), Bewußtsein der Klassengruppe oder des Beauftragenden; b) Isolierarbeit mit deutlicher grupplicher Bindung, Gedanke an den Wetteifer usw.; c) häusliche Arbeit als Gruppenarbeit, Mithilfe der Familienmitglieder oder anderer Schüler; d) ausgesprochene Gruppenarbeit in der Schule bei gegenseitiger Fühlungnahme der Schüler untereinander oder auch des Lehrers und der Schüler. 3. Schularbeit als Gruppenarbeit, häusliche Schularbeit („aufgegebene Arbeit"), freie häusliche Arbeit für die Schule (Fleißarbeit), freie häusliche Arbeit unter Einfluß der Schule, freie häusliche Arbeit ohne Einfluß der Schule, d. h. spontane Produktion (reifezeitliche Dichtungen, Tagebücher, Konstruktionsphantasien usw.).

134. Welche Arbeitsformen kann man nach Betätigungsformen unterscheiden? Vorläufige Übersicht: 1. Die Tätigkeit bezieht sich auf das Arbeitsganze (Gesamtarbeit): a) durch die ganze Klasse, geschlossener Klassenunterricht; b) durch Abteilungen, Abteilungsunterricht (in der Klasse) niedriger organisierter Schulen; c) durch den Schüler im einzelnen: Parallelleistungen, Parallelunterricht. 2. Die Tätigkeit bezieht sich auf das Arbeitsstück (arbeitsteilige Arbeit): a) durch Abteilungen, b) durch die Schüler einzeln.

135. Weist der Unterricht eine bestimmte Ortsbestimmtheit auf? Übersicht nach O. Scheibner: 1. Arbeit am Standort bei freier Unterrichtshaltung: a) bei aufgelöster Klasse, b) bei ringförmig gruppierter Klasse. 2. Die Arbeit im Klassenzimmer bei gebundener Unterrichtshaltung. — Lassen sich noch andere Ortsbestimmtheiten nachweisen? Wie steht es mit der Ortsbestimmtheit der spontanen Arbeitsformen der Klasse?

136. Welche Formen nimmt die in Stellung gebrachte Klasse an? Übersicht nach O. Scheibner: 1. Die Klasse als Ganzes: A) im Haufen (regellose Zusammenballung): a) offen, b) geschlossen; B) im Hörsaal (die übliche Anordnung); C) in der Reihe. Stirnlinie, Flankenlinie, Kreislinie. 2. Die Klasse aufgelöst (Formierungen des arbeitsteiligen Unterrichtes): a) in Gruppen, b) in Gliedern. — Lassen sich noch andere Formierungen unterscheiden?

137. Welche besondere freie Gruppierungen der arbeitenden Schüler lassen sich außerdem unterscheiden (besonders beim Handfertigungsunterrichte)? Vorläufige Übersicht: 1. Gruppe aus Vorarbeiter und Mitarbeitern, 2. Gruppe aus Haufenarbeitern ohne ausdrückliche gegenseitige Beeinflussung, 3. Gruppe mit gegenseitiger Beihilfe oder gegenseitiger Vorarbeit, 4. andere.

138. Welche Formierungen der Gruppe „Lehrer-Schüler" lassen sich unterscheiden (Stellung des Lehrers zur und in der arbeitenden Klasse)? Vorläufige Übersicht: 1. Standort des Lehrers fest: a) vor der Klassengruppe, b) innerhalb der Klassengruppe, c) seitwärts und d) rückwärts der Klassen-

gruppe. 2. Standort des Lehrers wechselnd: a) vor-, seitwärts und rückwärts, b) in der arbeitenden Gruppe. Unterschied zwischen reiner Beobachtung (anordnende Haltung) und Mitarbeit (eingeordnete Haltung) des Lehrers. — Welche Wirkung haben diese Formierungen und Haltungen auf die arbeitende Gruppe?

γ) Besondere Unterschiedlichkeiten von Haus- und Schularbeit.

139. Ist die Klassenarbeit durchschnittlich schlechter als die „Hausarbeit"; bei der Mehrheit oder Minderheit der Kinder (Kennzeichnung der Individuen)? Auf welche Umstände ist dies zurückzuführen? Wie verhalten sich die Altersstufen und die Geschlechter?

140. Arbeiten Phantasie und Intellekt besser zu Hause und in der Isolierung (falls daselbst störende Beeinflussungen ferngehalten werden) oder besser in der Schule?

141. Arbeitet das mechanische Gedächtnis besser unter Gruppeneinfluß oder besser in der Isolierung?

142. Wird die gefühlsmäßige Seite der Motivierung der Leistung (Gefühlsantrieb, Entschlußkraft und willkürliche Aufmerksamkeit) günstiger beeinflußt in der Gruppe oder bei Isolierung? Wie steht es beim eigentlichen Reproduzieren; tritt bei ihm, wie behauptet wird, unter Massenwirkung die Tendenz zur geistigen Entleerung und die Zunahme der Geläufigkeiten hervor?

143. Inwiefern ist normaler Ablauf der Sprachfunktionen Vorbedingung für eine gute Leistung innerhalb der Klassengruppe (Hemmungen durch Sprachstörungen, insbesondere schulmäßiges Stottern usw.)?

144. Inwiefern wirken bei jüngeren Kindern und besonders bei Mädchen häufiger auftretende Erregungs- und Verwirrungszustände schädigend auf die Leistung in der Gruppe?

145. Wie erklärt sich die häufig beobachtete Überwertigkeit der freien spontanen Produktion auf literarischem oder sonstigem Gebiet über jede Schulleistung?

146. Hat die Hausarbeit auf allen Stufen und in allen Schularten die gleiche Bedeutung? Hat sie für alle Fächer gleiche Bedeutung oder finden sich hier größere Unterschiedlichkeiten. Hat sie für alle Individuen oder nur für bestimmte größere Bedeutung?

147. Unter welchen Umständen arbeiten die Schüler zu Hause? Genauere Aufzählung und Beschreibung der häuslichen Arbeitsverhältnisse.

δ) Spielformen der Klassentätigkeit.

148. Welche Kinderspiele kommen im Klassenleben vor, besonders solche, die offenbar durch den schulischen Verband und die Gelegenheit bedingt sind?

149. Sind die Schüler bei freiem Spiel in der Schule teilweise doch vom Lehrer, vom ganzen Schulgeschehen bestimmt?

150. Gibt es besonderes schulmäßig bestimmtes Kinderspielzeug (beschreiben!)?

151. Bewegen sich die Schulspiele (nicht das „Schule-spielen" jüngerer Kinder) in den Bahnen fester Überlieferung oder kommen Varianten oder gar neue Schöpfungen auf?

152. Zeigen die Kinder eine Neigung zu spielerischer Hantierung mit den Schulgeräten, indem sie damit z. B. Geräusche erzeugen usw. (Bekritzeln und Beschreiben der Bänke, Beschmieren der Wände, der Lehrmittel, Spiel mit einzelnen Gegenständen, etwa dem Papierkorb)? Nehmen manche Kinder spielerisch den Platz des Lehrers ein (beschreiben!)? Welche Eigenarten des Lehrers und des Schullebens kommen dabei besonders zum Ausdruck?

153. Welche spielerische Betätigung hat den Zweck, den Lehrer zu ärgern oder dient gänzlich dem Kampf gegen den Lehrer (Erzeugung von Geräuschen verschiedenster Art, Wurfgeschosse, Wandtafelzeichnungen usw.)? Kann man hier von ausgesprochenen „Kampfspielen" sprechen?

154. Welche Gruppenspiele haben ausgesprochenen Erholungscharakter (auch Ablenkungscharakter)?

155. Welche vom Lehrer nahegelegten Spiele werden bevorzugt, abgelehnt, umgewandelt, in das spontane Klassenleben einbezogen?

156. Erfahrungen auf Schulwanderungen in bezug auf freie Spiele.

ε) Die Klasse in freierer Tätigkeitsform.

157. Welche spontanen Formierungen zeigt die Klassengruppe in seltener freierer Verfassung z. B. als Wandergruppe? Erfahrungen mit Schulwanderungen in grupplicher Hinsicht?

158. Welche Veränderungen erfahren bei solchen Gelegenheiten die festgelegten Verhältnisse? Findet sich das nämliche oder ein gestörtes Funktionsbild (Strukturbild)?

159. Welche Veränderungen in der Stellung des Lehrers zur Klasse ergeben sich?

d) Krankheitsformen der Klassengruppe.

160. Lassen sich gruppenmäßige Störungen des Wahrnehmungs- und Vorstellungslebens nachweisen, die stärker durch das Gruppenleben als durch einzelne pathologische Individuen bestimmt sind (Trugwahrnehmungen, Zwangsvorstellungen, Wahnvorstellungen usw.)?

161. Lassen sich gruppenmäßige Störungen des Gefühlslebens nachweisen (durch die Gruppe hervorgerufene Gesamtaffekte auffallender Art, Stimmungsanomalien, hysterische Ausbrüche usw.)?

162. Lassen sich gruppenmäßige Störungen im Willensleben nachweisen

(Willensschwäche einer Mehrzahl, überstarke Hemmungen bei Klassenarbeiten, Versagen gewissen Anordnungen gegenüber, sogenannte Sperrungen ohne vorherige Fühlungsnahme untereinander, gesteigerte Suggestibilität, Schreikrämpfe bei Mädchenklassen, Bildung von Verbrecherbanden usw.)?

163. Lassen sich gruppenmäßige Störungen des kindlichen Sexuallebens in der Klasse nachweisen (mutuelle und gruppenmäßige Masturbation, sexuelle Attacken, sexuelle psychische Epidemien; Gruppierung der Schüler hierbei; Einstellung des Lehrkörpers; Wirkung der Mädchen bei Koinstruktion usw.)?

164. Sind sogenannte „Inversionserscheinungen" vorübergehender Art (gleichgeschlechtliche seelische Anziehung) gruppenmäßig bedingt (Vergeistigung in Klassengemeinschaften, Freundschaften schwärmerischer Art)?

165. Inwiefern leiden gewisse Schüler geistig an den Kameraden (spezielle Krankheitsformen des Zusammenlebens)?

166. Inwiefern leidet das Klassenleben unter seelischer Abartigkeit Einzelner? Oder wirkt eine solche Abartigkeit gelegentlich günstig (anregend, vorwärtstreibend); Wirkung der begabungsmäßig „Abartigen" (religiös, sexuell, produktiv Überwertigen) auf das Klassenganze (Herabdrücken der übrigen usw.)?

167. Wirkung der Geltungssüchtigen, sich selbst bespiegelnden Naturen, der Querulanten, Intriganten, Haltlosen usw. auf das Klassenganze?

IV.

Zum Schluß bringe ich eine Auswahl aus der hierhergehörigen Literatur. Allgemein soziologische Literatur ist nicht aufgenommen.

1. Stern, W., Die differentielle Psychologie in ihren method. Grundlagen. 3. 1921.
2. Derselbe, Über Aufgabe und Anlage der Psychographie. Z. ang. Ps. 3, 1909, 167.
3. Margis, Das Problem u. die Methoden der Psychographie. Z. ang. Ps. 5, 1911, 409 ff.
4. Lasurski, Über das Studium der Individualität. 1912.
5. Vorschläge zur psychologischen Untersuchung primitiver Menschen. Beiheft 5 der Z. ang. Ps. 1912.
6. Levy-Brühl, Das Denken der Naturvölker. 1921.
7. Thurnwald, Psychologie des primitiven Menschen. 1922.
8. Vierkandt, A., Naturvölker und Kulturvölker. 1896.
9. Behrend, F., Gegenstand und Umfang der Pädagogik. 1926.
10. Krieck, E., Philosophie der Erziehung. 1922.
11. Krieck, E., Menschenformung. 1925.
12. Peters, Die soziologische Bedingtheit der Schule. 1922.
13. Tesar, Gesellschaft und Schule. 1925.
14. von Wiese, L., Soziologie des Volksbildungswesens. 1921.
15. Müller-Lyer, Soziologie der Erziehung. 1924.
16. Flug, O., Die Erziehung in soziologischer Betrachtung. Die Erziehung. 1926, 349.
17. Otto, E., Pädagogik und Soziologie. Pädag. Zentralblatt, 1924, 11.
18. Kretzschmar, Die Zukunft der pädagogischen Soziologie. Beilage der Leipziger Lehrerzeitung, Nr. 29, Nov. 1924.
19. Pixberg, Soziologie und Pädagogik bei Willmann, Barth, Litt und Krieck. 1927.
20. Kruckenberg, A., Die Schulklasse. 1926.
21. Reininger, Die Klasse eine Lebens- u. Arbeitsgemeinschaft. Die Quelle 1926, 265.

22. Vowinckel, Zur Soziologie der Schulgemeinschaften. Z. f. soziale Pädag., 1921.
23. Reininger, Über soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät. 1925.
24. Hallmann, Die Schulklasse jüngeren Alters. Arbeitsschule. 1924.
25. Wolffheim, N., Beobachtungen über das Gemeinschaftsleben im Kindergarten. Z. f. pädag. Psychol. 16, 404.
26. Gaudig, Zum Problem der Schulklasse. Z. f. pädag. Psychol. 19, 1.
27. Wyneken, Schule und Jugendkultur. 1913.
28. Weigl, F.. Das Psychogramm einer Schulklasse. Z. f. pädag. Psychol. 18, 132 ff.
29. Hetzer-Vecerka, Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit. 1926.
30. Gaudig, Schule und Schulleben. 1923.
31. Bork, A., Lehrer und Schüler. 1924.
32. Neuendorff, Die Schulgemeinde. 1921.
33. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. 1917, Bd. I. S. 131.
34. Meßmer, Lehrbuch der allgemeinen Pädagogik. 1910, S. 147 ff.
35. Bondy, Die jugendliche Verbrecherbande. Die Erziehung 1, Heft 3, 1925, S. 146.
36. Varendonck, Recherches sur les sociétés d'enfants. 1914.
37. Delitsch, J., Über Schülerfreundschaften in einer Volksschulklasse. Die Kinderfehler. Z. f. Kinderforschung 5, 4, 1900.
38. Meumann-Fischer, Haus- und Schularbeit. 1925.
39. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experim. Pädagogik. 1914. S. 315.
40. Wagner, J., Über psychol. Periodizität und die Jahresschwankungen der Schularbeiten. Z. f. pädag. Psychol. 21. 1920.
41. Drexler, G., Die Qualität der Haus- und Schularbeit. Die Arbeitsschule 1925, 39.
42. Henseling, Die Arbeit in der Schulklasse. Pädag.-psychol. Studien, Beilage zur Leipziger Lehrerzeitung. 1910.
43. Mayer, A., Über Einzel- und Gesamtleistung des Schulkindes. Archiv f. d. ges. Psychol. 1, 1903.
44. Moede, Der Wetteifer, seine Struktur und sein Ausmaß. Z. f. päd. Psychol. 14, 1914.
45. Moede, Einzel- und Gruppenarbeit. Praktische Psychol. 2, 1921.
46. Scheibner, O., Die Örtlichkeit des Unterrichts. Arbeitsschule. 1917. — Die Schulklasse als Arbeitsgemeinschaft. Arbeitsschule. 1921. — Der arbeitsteilige Klassenunterricht. Arbeitsschule. 1914.
47. Deuchler, Zur Psychologie u. Morphologie d. Schularbeit. Z. f. päd. Psych. 14, S. 81.
48. Kemsies, Zur Psychologie der Hausaufgaben. Z. f. päd. Psychol. 14, 193.
49. Scherfig, Der psychische Wert des Einzel- und Klassenunterrichtes. 1882.
50. Lipmann, O., Grundriß der Arbeitswissenschaft. 1926.
51. Arbeitskunde. Herausgegeben von J. Riedel. 1925.
52. Fischer, Aloys. Psychologie der Arbeit. Die Arbeitsschule 39, 1925.
53. Zergiebel, Der Einfluß des häusl. Milieus auf das Schulkind. Z. f. päd. Psych. 1913.
54. Conrad, M., Das Kind im Hause und in der Schule. 1906.
55. Tränkmann-Gaudig, Die Beobachtung des Schulkindes im Elternhause. 6. Bericht der 2. höheren Schule für Mädchen in Leipzig. 1914.
56. Henseling, Der Gesamtgeist der Schulklasse. Pädag.-psychol. Studien. 1909.
57. Nath, Über geheime Schülerverbindungen. Neue Jahrbücher f. d. klass. Altertum usw. 1911. S. 65—83 (2, 2).
58. Thiele, Biologie der Schulanfänger. Z. f. Schulgesundheitspflege 26, 337 ff.
59. Boeck, Das Mitleid bei Kindern. 1909.
60. Fischer, Aloys, Die Entwicklungsstufen des sozialen Bewußtseins im Kindes- und Jugendalter. Säemann 1910. S. 101 ff.
61. Groos, Über die Necklust. Z. f. Kinderforschung 3, 33.
62. Meumann, E., Untersuchung d. sittl. Entwickl. des Kindes. Z. f. päd. Psych. 13, 193.

63. Alverdes, Tiersoziologie. 1925.
64. Bruns, L., Die Hysterie im Kindesalter, 1906.
65. Dix, Über hysterische Epidemien an deutschen Schulen. Kongreß für Kinderforschung 19, 263.
66. Kraßmöller, Zwangshandlung im Unterrichte. Z. f. pädag. Psychol. 14, 635.
67. Rouma, G., Eine Klasse abnormer Kinder. Eos 3, 264.
68. Moses, Die sozialen und pathologischen Grundlagen des Schulschwänzertums. Jugendfürsorge, 1908, 5. Heft.
69. Ruttmann, Psychologie der infantilen Dissoziabilität. Z. f. pädag. Psychol. 11, 252.
70. Stier, E., Wandertrieb und pathologisches Fortlaufen bei Kindern. 1915.
71. Wilker, K., Das übernormale Kind und seine Bedeutung für die Schule. Jenaer Seminararbeiten. 14, 1911, 87—96.
72. Köller, Eine Gruppe moralisch entarteter Kinder. Z. f. Kinderforschung 1.
73. Lazar, Über die endogenen und exogenen Wurzeln der Dissoziabilität Jugendlicher. Z. f. Kinderheilkunde 8, 6. Heft, 1913.

* *

Die erste Auslese an der Klosterschule in Hamburg (Realschule und Realgymnasium für Mädchen).

Bericht und Kritik.

Von Ernst Hopf.

I.

Bis zum Jahre 1923 war die Klosterschule eine Kuratoriumsschule mit privatem Charakter, die auch noch in den ersten Jahren nach dem Kriege den Geist der Vorkriegszeit gegenüber den pädagogischen Stürmen der Zeit zu wahren suchte. Aber nicht lange, dann schwankte auch sie und stürzte.

Unter dem Druck der wirtschaftlichen Verhältnisse wurde sie Ostern 1923 vom Staate übernommen. Damit ordnete sie sich ein in das Gefüge der staatlichen Schulorganisation. Und unter anderen schulpolitischen Problemen wurde auch die Frage der Auslese für sie aufgerollt. Ostern 1924 fand die erste Auslese an der Klosterschule statt.

Das Hamburger Schulgebiet war bereits für die praktische Handhabung der Auslese in Auslesebezirke[1] eingeteilt, die sich um die höheren Schulen gruppierten. Zum Auslesebezirk der Klosterschule gehörten zwei Klassen der bisher der Klosterschule angegliederten Vorschule und elf Volksschulen.

Maßgebend für die praktische Gestaltung der Auslese war der Grundsatz, daß der Schwerpunkt für die Beurteilung der Reife eines Schülers in der Grundschule liegen muß. Daß das Ausleseverfahren das Urteil des Grundschullehrers nur ergänzen und vertiefen soll, wo es nötig ist. Deshalb wurden die als „zweifellos reif“[2] für die höhere Schule Bezeichneten ohne Prüfung

[1] Vgl. R. Peter, Bericht über das Hamburger Verfahren bei der Auslese der Schüler für die höheren Schulen. Zeitschrift für pädagog. Psychologie 1925. S. 307 ff.

[2] Ich benutze hier eine Bezeichnung wie sie bei Prüfungen in Hamburg üblich ist

ausgelesen. Die übrigen — d. h. die als „nicht zweifellos reif" bezeichneten — Schülerinnen mußten sich dem Ausleseverfahren unterziehen. Diese zweite Gruppe bestand im wesentlichen aus solchen Schülerinnen, deren Übertritt in die höhere Schule von den Eltern gewünscht wurde, aber von der Grundschule nicht ohne weiteres oder überhaupt nicht befürwortet werden konnte.

Das Ausleseverfahren bestand aus einer psychologischen Prüfung (Testprüfung) und einer dreiwöchigen Unterrichtszeit, während der die Schülerinnen täglich zwei Stunden unterrichtet wurden. Diese durch schultechnische Schwierigkeiten bedingte Unterrichtszeit erwies sich praktisch als zu kurz und wurde deshalb bei der Auslese im folgenden Jahre auf drei Stunden täglich erhöht.

Der Meldung durch die Grundschule mußte eine Beurteilung (Charakteristik) der Schülerinnen beigefügt werden mit dem Vermerk, daß die Schülerin als „zweifellos" bzw. „nicht zweifellos reif" für die höhere Schule beurteilt wurde. In einer gemeinsamen Besprechung des Ausleseausschusses wurde festgesetzt, daß die Charakteristik nicht eine Beantwortung eines psychologischen Fragebogens sein sollte, wo auf eine weit ins Einzelne gehende Fragestellung eine Antwort verlangt wird. Die Schülerbeurteilung sollte vielmehr eine freie Gestaltung des Bildes sein, das der Grundschullehrer in unmittelbarer seelischer Berührung mit dem Kinde während seines Unterrichts in sich aufgenommen hatte. Denn es hat sich bisher immer gezeigt, daß die psychologischen Fragen eines Fragebogens in den meisten Fällen gar nicht beantwortet werden können und oft nur oberflächlich mit „Ja" und „Nein" beantwortet werden. Vielfach auch führt die Beantwortung der Fragen von dem psychologischen Kern der Beurteilung weg. Es ist jener Fluchtpunkt, zu dem die ganze Perspektive des seelischen Bildaufbaus hinführt: die seelische Wesensart und „Eigenheit", die in unmittelbarem Erlebnis immer wieder geschaut wird. Der Wesenskern muß die ganze Bildgestaltung perspektivisch zusammenhalten.

Jenes unmittelbare Erfassen des geistigen Wesensgehaltes eines Schülers — die „Einfühlung" in seine seelische Eigenart — ist wohl in erster Linie ein gefühlsmäßiger, intuitiver Akt. Aber nicht denkbar ohne ein feines geistiges Verstehen, ohne einen geistigen Akt als Träger des gefühlsmäßigen Erfassens. Der geistige Vorgang des Verstehens aber kann geübt, gebildet und systematisch vertieft werden.

Hier liegt noch eine Aufgabe, die in allererster Linie durch eine weitgehende psychologische Vorbildung der Lehrer gelöst werden muß. Hier ist aber auch ein geistiges Feld, auf dem sich der Auslese-Ausschuß in gemeinsamer Arbeit betätigen kann.

Denn noch sind die Charakteristiken nicht durchgängig so, daß sie immer den geistigen Wesensgehalt des Schülers erfassen. Sie verschwenden sich mitunter in epischer Breite an Nebensächlichkeiten, ohne den Hauptpunkt getroffen zu haben.

Was aber vielfach den Grundschullehrer noch unsicher in seiner Beurteilung macht, das ist die Unkenntnis des Wertmaßstabes, an dem er seine Schüler als „zweifellos" oder „nicht zweifellos reif" für die höhere Schule werten kann. Wiederholt wurde mir von Grundschullehrern versichert, daß sie eigentlich keinen Maßstab hätten, nach dem sie die Reife für die höhere Schule beurteilen könnten.

Denn die Reife ist ja nicht allein nach Kenntnissen zu beurteilen. Ob ein Kind bestimmte, für die höhere Schule vorgeschriebene Kenntnisse sich erworben hat, könnte wohl leicht vom Grundschullehrer festgestellt werden. Der geistige Anlageinhalt vielmehr soll in seiner gegenwärtigen Reife erkannt werden. Und hierfür fehlt der eigentliche Maßstab der Beurteilung.

Jeder Unterrichtende ist mit seinen Unterrichtszielen an die geistige Höhenlage seiner Klasse gebunden. Es lassen sich wohl im allgemeinen Unterrichtsziele festlegen. Wie sie aber verwirklicht und erreicht werden, hängt — abgesehen von der geistigen Art des Unterrichtenden selbst natürlich — von dem geistigen Inhalt der Klasse ab. Jedes allgemeine Klassen- und Unterrichtsziel wird so für jede Klasse besonders gestaltet (individualisiert) werden.

Die Veranlagung jedes einzelnen Schülers wird im allgemeinen an den geistigen Anlageinhalten seiner Mitschüler „gemessen" und gewertet und so durch Vergleichung erkannt. Nur besondere Talente und Begabungen werden mehr durch sich selbst erkannt und gewertet. Von der Höhenlage der geistigen Veranlagung einer Klasse wird damit die Bewertung der geistigen Begabung jedes Schülers abhängig gemacht. Damit ist der Maßstab der Beurteilung relativiert, d. h. in Abhängigkeit von der Klasse gebracht. Hierin liegt die große Gefahr begründet, daß Begabungen leicht überschätzt werden. Die Begabung würde erst „richtig" erkannt, wenn ein „richtiger" Vergleichsmaßstab vorhanden wäre. An diesem Punkte muß die Kritik einsetzen. Und der Fortschritt, den sie bringen kann, liegt in der Forderung, einen Maßstab für die Beurteilung durch den Grundschullehrer zu schaffen und sein Urteil mehr aus der persönlichen, individuellen Sphäre herauszuheben.

Die Beurteilungen der „nicht zweifellos reifen" Schülerinnen dienten als psychologische Unterlagen für den dreiwöchigen Unterricht. Manche Hinweise für die Behandlung der Schülerinnen und manche Aufklärung über ihr geistiges Verhalten konnten aus ihnen entnommen werden.

Der Zweck der dreiwöchigen Unterrichtszeit war ein doppelter. Einmal wurde die für die höhere Schule notwendige Kenntnisgrundlage ermittelt. Dann aber sollte die längere Unterrichtszeit durch eine seelische Berührung von Lehrer und Schüler zu einer geistigen Wesensschau des Schülers führen.

Kenntnisse müssen dabei ermittelt werden, denn ohne eine sichere Kenntnisgrundlage ist ein geistiges Arbeiten auf der höheren Schule nicht möglich. In einer der ersten Sitzungen des Auslese-Ausschusses wurden die allgemeinen

Kenntnisbedingungen, die vorher von Sonderausschüssen ausgearbeitet waren, festgelegt.

Bei der Gesamtbeurteilung des Schülers wurde zwischen den Kenntnissen und der Begabung abgewogen. Zeigte sich, daß die Kenntnisleistungen eines im Unterricht und in der psychologischen Prüfung als begabt erkannten Schülers unter der Grenze der festgelegten Kenntnishöhe lagen, dann gab die Begabung allein den Ausschlag. Begabte Kinder mit einigen Kenntnislücken wurden ohne Bedenken aufgenommen, weil sie diese Lücken rasch ausfüllen können. Die Erfahrung des ersten Unterrichtsjahres in der höheren Schule hat diese Auffassung bestätigt.

Bei der Ermittelung des geistigen Anlageinhaltes eines Schülers sollten nicht so sehr Einzelfunktionen, als vielmehr die geistige Gesamtstruktur für die einzelnen Stoffgebiete erkannt werden. Eine geistige Gesamtstruktur, die sich z. B. im Rechnen darstellt, ist mehr als eine bloße Einzelfunktion, wie z. B. Zahlengedächtnis, Raumanschauung usw. Sie ist auch mehr als bloße Fertigkeit in der Addition und Substraktion von Zahlen. Die seelische Gesamtfunktion „Rechnenkönnen" aber muß gerade erkannt werden. Denn sie allein bildet die geistige Grundlage für das Rechenverständnis und für das Weiterkommen auf der höheren Schule in diesem Fache.

Um die geistige Anlage für ein Fach ermitteln zu können, sollten vor allem *neue* Stoffgebiete an das Kind herangebracht werden, weil dann die Anlage in stärkerer Unabhängigkeit von Fleiß und Übung sich entfalten kann. Die Gleichwertigkeit von Stoff und geistiger Anlage zeigt sich in der schnellen oder langsamen Herstellung einer neuen geistigen Lage und in der Beschaffenheit dieses neuen geistigen Spannungsverhältnisses. Ob Kritikfähigkeit oder bloße Hinnahme, ob selbständige Denkbewegung oder Unselbständigkeit der Gedankenführung vorliegt. Die geistige Stellungnahme wird damit in erster Linie abhängig sein von der Bereitschaft zur Herbeiführung früherer Gedankenmassen und -verbindungen, von der Beweglichkeit und Selbständigkeit des Denkens und von der Phantasiegestaltung des Schülers.

Die drei seelischen Eigenschaften Behalten, Denken und Phantasie wurden im Unterrichte — für die verschiedenen Stoffgebiete natürlich verschieden verteilt — einer besonderen Sorgfalt der Beobachtung unterworfen. Das Gedächtnis wurde als Zahl-, Raum- und Wortgedächtnis geprüft. Und als Sachgedächtnis durch sinnvolle Wiedergabe eines kleinen Lesestückes nach vorheriger gedanklicher Zergliederung oder durch Wiedergabe eines Gedichtes nach vorheriger Besprechung und nach festgelegten Gesichtspunkten. Das mechanische Gedächtnis durch mechanische Einprägung eines Gedichtes.

Die Denkkraft konnte festgestellt werden im Rechnen durch Auffinden und Lösen kleiner eingekleideter Aufgaben und durch Auffinden von Strukturzusammenhängen in einem neuen Stoffgebiet. Im Deutschen durch Besprechung von Lesestücken und Erzählungen und durch kleinere weniger

systematische Besprechungen, die sich auf Verhältnisse und Begebenheiten des täglichen Lebens bezogen.

Die Fähigkeit, selbständig zu gestalten und dem Aufgenommenen Ausdruck zu verleihen, konnte kennengelernt werden in der Wiedergabe von Begebenheiten und Beobachtungen. Oder in der Wiedergabe dargebotener Erzählungen und in freien Aufsätzen.

Allgemeine Eindrücke über die geistige Beschaffenheit der Schülerinnen und besonders auffällige seelische Erscheinungen wurden während des Unterrichts in kurzen Notizen festgehalten. Sie bildeten neben den schriftlichen Arbeiten eine Grundlage für die Auslese.

Die psychologische Prüfung wurde getrennt vom Unterricht abgehalten. Im wesentlichen wurde sie vom psychologischen Institut der Universität durchgeführt. Die Aufgaben, die zur Anwendung kamen, waren dort vorbereitet worden. Abgehalten wurde die psychologische Prüfung von „Prüfern", — Grundschullehrern des Auslesebezirkes — die in einer mündlichen Besprechung im Psychologischen Institut und schriftlich ihre Anweisung erhalten hatten. Die psychologische Prüfung fand für alle daran beteiligten Schulen des Hamburger Schulgebiets an zwei festgesetzten Tagen gleichzeitig statt. Die Testarbeiten wurden dann vom Psychologischen Institut durchgesehen und bewertet. Die Bewertung erfolgte durch die Ziffern 1—5, wobei unter 1 eine sehr gute, unter 5 eine nicht brauchbare Arbeit bezeichnet wurde. Die Ergebnisse der psychologischen Auslese bildeten mit den Ergebnissen des dreiwöchigen Unterrichts zusammen die Grundlage für die Auslese der als „nicht zweifellos reif" gemeldeten Schülerinnen.

Als großer pädagogischer Mangel wurde es empfunden, daß die ganze psychologische Prüfung gleichsam hinter den Kulissen der Schule sich abspielte. Dem Ausleseausschuß blieb damit ein wesentlicher Einblick in das seelische Innenleben der Schüler versagt. Die bewegte Dynamik des seelischen Ablaufes war in einem Zahlenwert statisch zusammengedrängt. Seelengebilde waren in Zahlen symbolisiert. Und die Symbole waren nur spärlich zu deuten. Die Testarbeiten hatten deshalb für die Auslese nicht den psychologischen Wert, der ihnen zukommen sollte. Sie dienten zwar als Hilfsmittel der Bewertung, nicht aber als Mittel der Seelenschau und standen mit dem Ausleseunterricht in keinem inneren Zusammenhang. Psychologie und Pädagogik waren ohne inneres Band.

Aus dieser Erkenntnis heraus wurde im folgenden Jahre (Ostern 1925) ein Teil der psychologischen Prüfung in das Arbeitsgebiet der Bezirksausleseausschüsse selbst verlegt[1]. Vorbereitet und geeicht wurden die psychologischen Aufgaben zwar wieder allein vom Psychologischen Institut. Aber abgehalten, beurteilt und bewertet wurde die psychologische Prüfung von den Ausleseausschüssen. Diese Handhabung der psychologischen Prüfung

[1] Vgl. W. Stern, Aus dreijähriger Arbeit des Hamburger Psycholog. Laboratoriums. Zeitschr. f. Päd. Psych. 1925. S. 293.

war ein entschiedener Fortschritt. Denn nun konnten die psychologischen Aufgaben in den Unterricht gestreut werden. Und sie waren in den Dienst einer tieferen Erfassung der seelischen Eigenart des Kindes zu stellen.

Im Ausleseverfahren klafft aber noch eine fühlbare Lücke: der Bund zwischen Psychologie und Pädagogik ist noch nicht eng genug. Der Zusammenhang zwischen den Testaufgaben und dem geistigen Gehalte des Unterrichts ist noch nicht genügend vorhanden. Jedes Unterrichts- oder Stoffgebiet hat als solches eine ihm eigene geistige Gestalt und Gesetzlichkeit. Sein Gefüge ruht in einem Einheitsverband von bestimmten logischen Prinzipien. In ihm gründet sein Gegenstandscharakter d. h. das, was ihm den notwendigen, allgemeingültigen Charakter gibt. In dieser rein logischen Grundstruktur stehen die Axiome, Begriffe und Gesetze der einzelnen Stoffgebiete. Die Dinge und Erscheinungen, die durch Begriffe, Regeln und Gesetze wissenschaftlich bewältigt werden, sind teils rein ideeller Art, wie die Gegenstände der Mathematik. Teils sind es wirkliche Dinge und Erscheinungen der Natur, wie in den exakten und beschreibenden Naturwissenschaften. Oder aber es sind einmalige Geschehnisse des lebendigen Lebens in seinem gegenwärtigen oder vergangenen Gehalte, die gerade in ihrer Einmaligkeit ihren Wertcharakter haben, oder besondere innere Erlebnisformen, wie in Geschichte und in Religion.

Jedes Stoffgebiet verlangt nun zu seiner Aufnahme und Verarbeitung im Subjekte, noch mehr zu seiner Neugestaltung und Erweiterung durch das Subjekt eine besondere seelische Eigenart. Ohne eine solche seelische Voraussetzung wird es dem Subjekte niemals möglich sein, in den objektiven Gehalt eines geistigen Zusammenhanges einzudringen. Eine seelische Gesamthaltung, die sich auf eine bestimmte Reihe von Stoffgebieten bezieht, ist aber die notwendige Voraussetzung für das Fortkommen auf der höheren Schule. Sie zu erfassen also die Aufgabe der Auslese.

Bis heute aber können wir die für ein Stoffgebiet notwendige seelische Eigenart nur durch die Arbeit am Stoffgebiet selbst erkennen. Nur im Unterrichte oder an den Aufgaben, die zu einem Stoffgebiet gehören, können wir die seelische Beschaffenheit bemessen, die diesem Stoffgebiet zugeordnet ist. Im Test fehlt vielfach der Zusammenhang mit den Unterrichtsgebieten.

Richtig ist, daß statistisch festzustellen ist, ob der Test von einer großen Anzahl von Schülern gelöst werden kann, und ob er den geistigen Anforderungen eines gut begabten Schülers entspricht. Und es muß zugegeben werden, daß er von den gut Begabten meist gelöst wird. Trotzdem ist damit seine praktische Brauchbarkeit noch nicht „für alle Fälle" erprobt. Denn die Umkehrung ist nicht eindeutig. Ein Schüler, der den einen oder andern Test nicht gelöst hat, braucht — wie die Praxis zeigt — durchaus noch nicht unbegabt zu sein. Weil eine besondere, eigenartige leiblich-seelische Gesamtdisposition vorliegen kann, die im Test nicht berücksichtigt worden ist. Vor allen Dingen versagt der Test noch vielfach dann, wo er am nötigsten als Hilfsmittel

herangezogen werden müßte: bei der Auslese der zweifelhaften Fälle, wo er Anhaltspunkte geben soll über die seelische Beschaffenheit des Schülers.

Andererseits aber ergibt sich die unbedingte Notwendigkeit, daß wir das Ausleseverfahren psychologisch vertiefen müssen. Wir brauchen ein psychologisches Verfahren, das uns in den Stand setzt, im engsten Anschluß an den Unterricht selbst in die seelische Eigenart des Schülers einzudringen. Und das uns das Bild, das der Unterricht gibt, berichtigen und ergänzen und klären hilft. Deshalb heißt eine neue Forderung zur Vertiefung des Ausleseverfahrens: die Testmethode der Eigentümlichkeit der Unterrichtsgebiete anzugleichen.

Jene Forderung, die Reife auf Grund der geistigen Veranlagung zu erkennen, ist eine schwierige Aufgabe. Bei der Schwierigkeit des Problems ist die Lösung oft nur mit einer gewissen Annäherung zu erreichen. Vielfach wird auch trotz feinster Untersuchungsmethoden die Reife noch zweifelhaft bleiben. Der Lehrer auf der höheren Schule aber bleibt zunächst ebenso schwankend in seiner Beurteilung. Er hat es jedoch leichter, „auszulesen". Das Kind versagt dann eben mit der Zeit. Es bleibt sitzen und geht ab.

Die geistige Anlage — oder Begabung — für ein bestimmtes Gebiet ist kein starres, unveränderliches Gebilde. Sie entwickelt sich, und sie kann ausgebildet werden durch Gewöhnung und Fleiß, Übung und geistige Schulung. Und damit enthüllt sich sofort die ganze Weite des Problems.

Ein vorhandenes geistiges Gefüge soll festgestellt werden. Nicht so sehr auf die gegenwärtige Leistung aber ist dabei zu achten. Die Anlage vielmehr, die sich in der Leistung darstellt, soll dabei erschlossen werden. In diesem gegenwärtigen Anlagebefund soll aber auch zugleich die Richtung auf ein der Anlage inneliegendes Ziel — das Entwicklungsziel der Anlage — mitbeurteilt werden. Denn wir lesen aus zu etwas — auf eine Richtung hin. Auslese ist Bewertung einer Begabungserscheinung mit Rücksicht auf eine stetig weiterschreitende geistige Reifung.

Die Untersuchungen der Auslese aber erstrecken sich auf Individualitäten, historisch gegebene Einmaligkeiten. Wo jedes Einzelne im Gegensatz zu jedem andern eine individuelle Besonderheit darstellt. Und eine solche Gruppe von einmaligen Gegebenheiten fügt sich nicht der Strenge des Naturgesetzes. Ihre geistige Entwicklung geschieht nicht nach naturgesetzlicher Berechnung. Wahrscheinlichkeiten können auftreten. Niemals aber Gesetze der geistigen Entwicklung, die ausnahmslos gelten.

Tatsächlich hat nun das stetige Wachsen und Erwachen der geistigen Fähigkeiten eine große Wahrscheinlichkeit. Ebenso gibt es natürlich ein sprunghaftes Herauswachsen von geistigen Eigenschaften aus dem Getriebe der Seele. Erscheinungen und seelische Leistungen sind plötzlich da, wovon früher nur geringe Andeutungen vorhanden waren. Das Gehirn und seine geistigen Funktionen sind im dauernden Wachsen begriffen. Das Wachstum des Gehirns setzt sich über das 20. Lebensjahr hinaus noch fort. Ebenso

aber können geistige Fähigkeiten nach und nach versiegen. Nicht nur allein dadurch, daß der Fleiß erlahmt. Auch ohne irgendwelche äußere Einflüsse können geistige Erscheinungen plötzlich oder allmählich erlahmen. Aber weil nun das stetige Wachsen der geistigen Eigenschaften eine große Wahrscheinlichkeit hat, kann die Auslese auch eine Voraussage eben innerhalb des Rahmens sein, in dem die Gesetze der Wahrscheinlichkeit gelten.

Das also ist eine stillschweigende Voraussetzung der Auslese. Sie liegt außerhalb der Grenze ihres Arbeitsgebietes. Ihr letzter Sinn und ihre eigentliche Aufgabe ist erfüllt, wenn sie einen tatsächlichen Befund festgestellt hat: daß sich nämlich zur Zeit der Auslese die seelische Beschaffenheit des Kindes im Zustande der Reife für die höhere Schule befunden hat. In der Bedeutung, daß ein geistiger Anklagekomplex für die Möglichkeit des Fortkommens auf der höheren Schule vorhanden ist. Wir müssen verlangen, daß das Urteil des Lehrers an der höheren Schule in bezug auf die Begabung des Schülers innerhalb des ersten Jahres — von geringen Ausnahmen abgesehen — mit dem Urteil des Grundschullehrers übereinstimmt. Die Lösung dieser Aufgabe muß auch vom Ausleseausschuß gefunden werden.

II.

In einer nachfolgenden Übersicht sind die Beurteilungen des ersten Auslesejahrgangs nach einem Jahre auf der höheren Schule statistisch zusammengestellt. Die Gruppe der „zweifellos Reifen" ist nur als Ganzes erfaßt. In der Gruppe der „nicht zweifellos Reifen" soll neben dem statistischen Ganzen auch der Einzelfall gewertet werden.

Alle Schülerinnen sind nach einem Jahr in der höheren Schule nach Begabung und nach Leistung beurteilt worden. Die Begabungsurteile waren dabei: sehr gut; gut und mittelgut; Durchschnitt; „unter dem Durchschnitt". Für den Leistungsdurchschnitt wurden die Zensuren im Deutschen, im Englischen und im Rechnen doppelt gezählt. Die technischen Fächer wurden statistisch nicht mit erfaßt.

Für die Begabungsbeurteilung der „zweifellos Reifen" ergab sich dabei folgendes Bild: 16% werden als sehr gut begabt beurteilt, 43% als gut, 40% als Durchschnitt und 1% „unter Durchschnitt". Insgesamt also werden rund 60% als über dem Durchschnitt begabt beurteilt.

Die Übersicht über die Leistungen am Ende des ersten Jahres ergibt für diese Gruppe:

22% haben die Leistung 1 bis 2
11,5% die Leistung 2
30% die Leistung 2,1 bis 2,5
30% die Leistung 2,6 bis 2,9
4% die Leistung 3
2,5% die Leistung „unter 3".

Insgesamt erreichen 93% von ihnen eine Leistung „über 3". Von den als „zweifellos reif" Bezeichneten mußte eine während des Jahres abgehen, weil sie den Anforderungen der höheren Schule nicht genügte. Sie war aus der Volksschule „ausgelesen".

Für die insgesamt Aufgenommenen — also für die „zweifellos und nicht zweifellos Reifen" — ergibt sich, daß 16% als über gut begabt bezeichnet werden konnten, 40% waren gut begabt bzw. mittelgut begabt; 40% zeigten Durchschnittsbegabung. 4% wurden als unter dem Durchschnitt begabt bezeichnet.

Von diesen gehörte eine zu der Gruppe der „zweifellos Reifen". Sie kam aus der Vorschule der Klosterschule. Die übrigen gehörten zur Gruppe der „nicht zweifellos Reifen". Sie wurden im Ausleseergebnis bereits schon als sehr zweifelhaft bezeichnet. Ihre Beurteilung bringt also keine Überraschung.

Drei von den „unter dem Durchschnitt" Begabten sind nach einem Jahr aus der höheren Schule abgegangen, weil sie die geistigen Schwierigkeiten der höheren Schule nicht überwinden konnten.

Die Leistungsübersicht über die insgesamt Aufgenommenen ergibt folgendes Bild:

17% haben die Leistung 1 bis 2
13% die Leistung 2
25% die Leistung 2,1 bis 2,5
30% die Leistung 2,6 bis 2,9
5% die Leistung 3
10% die Leistung unter 3.

Die größte Häufigkeitszahl haben die Leistungen zwischen 2 und 3. Insgesamt kommen 85% aller Ausgelesenen zu einer Leistung „über 3".

Eine zweite Übersicht, die den Einzelfalll wertet, bezieht sich auf die Gruppe der „nicht zweifellos Reifen". Sie enthält einmal die Ergebnisse der Ausleseprüfung, also die Durchschnittsleistung der psychologischen Prüfung (Testleistung). Dann das Ergebnis des Ausleseunterrichts als Durchschnittsleistung und kurze Bemerkungen über die seelischen Eigentümlichkeiten des Schülers, die während des Unterrichts erkannt worden sind. In den anderen Spalten das Urteil der Lehrer an der höheren Schüle über die Begabung und den Leistungsdurchschnitt und Bemerkungen über gewisse Eigenarten der Schülerin. Eine besondere Spalte enthält das Urteil des Grundschullehrers in den wesentlichen Punkten, soweit es noch zugänglich war.

Die Spalten der nachfolgenden Statistik haben — in genauer Reihenfolge — folgende Bedeutung:

1. Schülerin.
2. T.-D.: Test-Durchschnittsleistung bei der Auslese.
3. L.-D.: Leistungsdurchschnitt bei den Leistungen im Ausleseunterricht.

Schülerin	T-D	L-D	Bemerkungen	Grundschulurteil	Begabung	L-D	Bemerkungen
1. A. v. B.	2,5	1,5	gut begabt	Geistig frisch und lebhaft	gute Mittelbegbg.	2,4	—
2. L. B.	1,8	1,3	gut begabt	Beste der Klasse, doch nicht hochbegabt. Interessiert. Selbständig in der Fortbildung	sehr gut	1,3	—
3. M. R.	2,5	1,5	gut begabt	Interesse. Ehrgeiz. Gut begabt. Rechnen gut. Aufgeweckt	sehr gut	2,1	oft teilnahmslos
4. M. S.	2,1	1,5	gut begabt	Gut. Sprechvermögen. Lebhafte Phantasie. Arbeitswille wechselnd.	sehr gut	2,0	—
5. G. S.	3,8	[2...4] 3,0	—	Sehr zuverlässig. Großer Fleiß. Manchmal langsam im Erfassen. Strebt nach Klarheit. Leistungen gut	mittel	3,0	fleißig
6. L. B.	4,5	3,5	schwach begabt	Nervös und ängstlich. Nicht besonders interessiert; geistig nicht bes. hervortretend	schwach begabt	3,5	sehr fleißig
7. A S.	3,8	3 1...4	befangen; schwerfällig; Rechn. schwach	Sehr gut begabt; arbeitswillig; Rechnen schwach	mittel	2,9 2...4	nicht konzentriert; Rechnen schwach
8. J. E.	3,4	2,5	—	Im allgemeinen nicht unbegabt; Rechn. gut begabt: pflegmatisch; i. Deutsch. wechselnd	mittel	3	wird sehr versch. nach d. Begabung beurteilt
9. C. S.	3,5 2...4	2 1...3,5	still; geringe Beteiligung	Gut begabt; Rechnen sehr gut. Im Ausdruck nicht immer geschickt. Grammatik macht Schwierigkeiten	gut befähigt	2	—
10. G. B.	3,6	3 2...4	recht verständig; gut denken; Interesse	Zuletzt gute Leistungen; Interesse; begabt	gut	2	nervös
11. H. B.	3 2...4	2,7	vielfach unaufmerksam	Geringer Arbeitswille. Leistungen meist nur genügend; oft oberflächlich und flüchtig	schwach	3,1	oft Lichtblicke; paßt häufig nicht auf; spielt; biolog. Interesse
12. G. E.	—	2	—	—	gut	2,2	lebhaftes Interesse
13. L. G.	—	3,2	nicht unbegabt; wenig geschult; geringe Teilnahme	Verschlossen; oft still, verträumt; zurückhaltend; oft unordentlich	mittel	2,7	verschlossen

Schülerin	T-D	L-D	Bemerkungen	Grundschulurteil	Begabung	L-D	Bemerkungen
14. H. K.	4,5	3,3 [2...4]	—	Schwankend i. d. Leistungen; bei größerer Stetigkeit vielleicht den Anforderungen gewachsen	schwach	3,3	—
15. E. L.	3	3,3	—	Flüchtig; gleichgültig; nachlässig in den Arbeiten; Herzfehler, deshalb nicht z. großer Anstrengung fähig	mittel	3,2 2..	Begabung schwankend beurteilt
16. E. R.	3,3	—	—	Still; ja, fast ängstlich; aufmerksam u fleißig; ehrgeizig u. gewissenhaft	gut	2,6	Englisch mittel begabt
17. M. S.	3,4	3,2	teilnahmslos; wechselnd	Begabt; scharfes und schnelles Denken; arbeiten nachlässig u. unordentlich. Arbeitswille nicht immer da	schwach	3,7	träge; unordentlich; gleichgültig; zur Vorschule zurück
18. J. N.	3,6	2,8	—	Aufgeweckt; gute Auffassung und gutes Gedächtnis; selbständig i. Denken Oft bequem und ablenkbar; unstetes Wesen	gut; mittel	wechselnd; 2,5	läßt sich oft ablenken; nicht ganz zuverlässig
19. E. C.	—	2,5	rege	Verständig; teilnehmend; gewandt i. Aufsatz. Rechnen schwächer. Realien gut	gut	2,0	recht rege
20. W. G.	3,2	2,5	schwerfällig	Gut begabt. Faßt leicht auf. Schnell u. gewandt im Denken. Wechselnd im Eifer	mittelbegabt	2,9	phlegmatisch
21. J. U.	[1...5] 2,9	2,0	klar u. verständig	—	gut	2,0	reif und verständig
22. C. U.	3,8	[2...5] 3,5	schwankend; teils recht gut, teils abfallend	Faßt leicht auf. Zerstreut und ablenkbar. Kann denken u. beobachten, aber flüchtig	Denken gut; Gedächtnis gehoben	2,7	flüchtig, nachlässig, wenig konzentriert
23. A. P.	2,6	2,5	zurückhaltend nach und nach erst interessiert, denkt gut	—	gut	2,3	etwas phlegmatisch
24. E. A.	3,5	2,8	beteiligt sich lebhaft; gibt eigene Gedanken	Auffassungsvermögen gut. Fehlt die Beweglichkeit des Denkens.	Durchschnitt	2,8 Dtsch. 4	schwerfällig im Sprechen
25. E. E.	3,0	2,3	—	—	Durchschnitt	3,4	kann sich noch mehr anstrengen
26. S. E.	2,5	3,0	faul	—	Durchschnitt	3,0	fehlt an gut. Willen

Schülerin	T-D	L-D	Bemerkungen	Grundschulurteil	Begabung	L-D	Bemerkungen
27. H. H.	[2...4] 3,2	2,6	sehr teilnahmslos	Beurteilt als nicht fähig für das Lyzeum	gut	2,6	sehr zuverlässig
28. J. K.	3	3,3	etwas oberflächlich zerfahren	—	Durchschnitt	3,5	fehlt der gute Wille. Stört häufig d. Unterricht. Mit Bedenken versetzt
29. H. K.	3,4	3,1	gute Denkfähigkeit	—	Durchschnitt	2,9	nervös. Schwach im Rechnen
30. B. M.	3,0	[1...5] 3,0	—	—	genügend u. schwächer	3,2	Kann sich mehr anstrengen
31. M. S.	[1...5] 3,5	[1...5] 3,0	lebhaft, aber nicht stetig, sprunghaft	—	Durchschnitt	2,7	sehr ungleichmäßig
32. F. S.	2,9	[2...4] 3,0	Rechnen schwach. Versagen bei schweren Denkaufgaben	—	Durchschnitt	3,0	i. Deutschen schwach
33. J. P.	—	—	—	Zuerst gut begabt. Durch Gehirngrippe zurückgegangen. Gedankenleere	—	3,8	abgegangen

(Beim Leistungsdurchschnitt ist mitunter die Streuung der Leistungswerte mit angegeben, z. B. [1 ... 4].)

4. Bemerkungen während des Ausleseunterrichts.
5. Urteil der Grundschule.
6. Urteil über die Begabung, von der höheren Schule nach einem Jahre gefällt.
7. L.-D.: Durchschnitt der Leistungen auf der höheren Schule.
8. Bemerkungen der höheren Schule.

Die ersten vier Schülerinnen (1—4) konnten bereits nach 8 Tagen aus dem Ausleseunterricht entlassen werden. Es zeigte sich hier vollkommene Übereinstimmung zwischen dem Ergebnis der psychologischen Prüfung, den Leistungen im Unterricht und dem Urteil des Grundschullehrers. Diese Schülerinnen wurden wohl auch nur aus übergroßer Ängstlichkeit der Klassenleitung der Ausleseprüfung anvertraut. Die Beurteilung auf der höheren Schule stimmt mit dem Ausleseurteil überein. Die Begabung wird großenteils als sehr gut, die Leistung als gut beurteilt.

Eine Reihe von gut und mittelgut begabten Schülerinnen wurde ebenfalls aus der Gruppe der „nicht zweifellos Reifen" herausgenommen. Ausschlaggebend für ihre Auslese war im wesentlichen das Ergebnis des Ausleseunterrichts. Die Testleistungen liegen meist unter dem Durchschnitt (3,2—3,8). Die Schülerinnen haben auch ihren Platz auf der höheren Schule behauptet. Es zeigt sich fast durchgehende Übereinstimmung zwischen der Beurteilung

im Ausleseunterricht und der späteren Beurteilung auf der höheren Schule. Fast alle zeigen Leistungen „über 3". (Fall 7, 9, 10, 16, 22, 24, 27, 29, 31.)

Durch die Testmethode sind die schwachen Schülerinnen (Fall 6, 14, 17) und die guten Schülerinnen (1—4, 23) richtig beurteilt worden.

Eine Reihe von Schülerinnen wurde während der Auslese als sehr zweifelhaft erkannt (6, 14, 15, 17, 28, 33.) Ihr Fortkommen auf der höheren Schule erschien kaum gesichert. Ihre Zulassung wurde nur aus psychologischen und teilweise aus sozialen Gründen beantragt. Und weil das erste Jahr auf der höheren Schule ein Probejahr ist, d. h. eigentlich noch zur Auslese gerechnet werden muß.

Eine Schülerin wurde ausgelesen, die von der Grundschule als unfähig für die höhere Schule bezeichnet wurde und deren Testleistungen unter 3 (3,2) liegen. Die Bahn für die höhere Schule geebnet hat ihr nur der Ausleseunterricht: Leistungsdurchschnitt 2,6. Sie war schüchtern und zurückhaltend. Die höhere Schule beurteilt sie als gut begabt und sehr zuverlässig. Ihr Leistungsdurchschnitt auf der höheren Schule ist 2,6.

Hervorzuheben ist die weitgehende Übereinstimmung zwischen der Beurteilung im Ausleseunterricht und in der höheren Schule. Für das Versagen der psychologischen Methode in manchen Fällen geben oft die Spalten der Bemerkungen Aufschluß. Wir lesen da, daß ein solches Kind still und zurückhaltend ist und sich nur wenig beteiligt (9). Oder daß es befangen oder schwerfällig ist (7). Ein anderes Kind läßt sich oft ablenken und ist nicht immer zuverlässig (18). Ein anderes wieder wird als schwankend, häufig abfallend, wenig konzentriert beurteilt. Die Ursachen für das Versagen auch relativ guter Schülerinnen bei der psychologischen Prüfung liegen danach meist in einer besonderen leiblich-seelischen Gesamthaltung, die zu erfassen für die psychologische Methode sehr schwierig ist. Wir brauchen aber eine feine psychologische Analyse gerade in den Fällen, wo die Begabung wegen einer besonderen leiblich-seelischen Beschaffenheit nicht leicht zu erkennen ist.

Welche Folgerungen ziehen wir aus der Statistik für das Ausleseverfahren? Ist der Auslesefall zweifelhaft, dann wird das „Neinsagen" bei der bisherigen Methode der Auslese immer schwer sein. Die Zeit der Beobachtung ist viel zu kurz, als daß an das Ende des Ausleseverfahrens schroff ein Nein gesetzt werden könnte. Und die Stimme des sozialen Gewissens und des Herzens ist oft laut und vernehmlich genug. Sie kann nicht immer überhört werden. Wenigstens wird es so lange schwer sein schärfer auszulesen, als nicht in der Volksschule durch einen Oberbau oder durch eine eng an die Volksschule angegliederte Mittelschule die Möglichkeit einer vertieften Ausbildung gegeben ist. Dann erst wird auch die Auslese ihre soziale Rechtfertigung ganz erhalten, und die Einheitsschule ganz in das Bewußtsein des Volkes eindringen.

Ebenso schwer aber ist das „Ja-sagen" in den Fällen für den Grundschullehrer, wo die Begabung schwer zu erkennen ist. Dann bedarf er dringend der Mitarbeit des Ausleseausschusses. Denn die Statistik zeigt, daß auch unter den „nicht zweifellos Reifen" eine Reihe guter Schülerinnen herausgelesen werden.

Nach dem Bilde der Statistik ist der Gedanke wohl begründet, daß die guten Schüler erkannt werden können. Und daß das geistige Niveau — soweit es durch die Begabung und nicht durch die geistige Ausbildung in der Grundschule bedingt ist — gehoben werden kann.

Das Ausleseverfahren aber muß auf einer so breiten wissenschaftlichen und praktischen Grundlage stehen, daß der Mut der Verantwortung — der Mut des Nein wie des Ja — aus pädagogischer und wissenschaftlicher Überzeugung aufgebracht werden kann.

Der wesentliche Gesichtspunkt einer Umgestaltung und Vertiefung des Ausleseverfahrens ist der, daß das Urteil des Grundschullehrers grundlegend ist. Nur muß es bereits durch den Ausleseausschuß versachlicht, erweitert und vertieft sein. Die Verantwortung über alle Urteile — auch der „zweifellos Reifen" — muß auf den Schultern des Grundschullehrers und des Ausleseausschusses ruhen.

Das Urteil des Grundschullehrers allein kann nicht ausschlaggebend sein. Eine psychologische Prüfung allein wird die Begabten nicht auslesen. Noch weniger natürlich eine Kenntnisprüfung von zwei bis drei Tagen. Unmöglich ist es auch, alle auszulesenden Schüler eines Bezirkes — etwa hundert bis zweihundert — drei bis vier Wochen lang zu unterrichten. Das scheitert an technischen Schwierigkeiten. Meiner Überzeugung nach kann nur durch eine natürliche und organische Eingliederung in den Schulbetrieb die Auslese fruchtbringend gestaltet werden.

Dann kommt aber dem Ausleseausschuß eine ganz andere Stellung und eine ganz andere Bedeutung zu. Und dabei werden Psychologie und Pädagogik sich noch viel enger und in neuer Form miteinander verbinden müssen. Keine von beiden wird für sich allein den rechten Weg finden.

Wie eine Umgestaltung der Auslese erfolgen kann, soll zum Schlusse kurz dargetan werden[1].

Die Auslesearbeit erstreckt sich auf ein ganzes Jahr. Die ständigen Vertreter im Ausleseausschuß kommen in regelmäßigen Abständen zusammen. In ihrer gemeinsamen Arbeit werden Themen für die Arbeiten besprochen, die in allen Grundschulen in den für die Auslese bestimmten Klassen von allen Schülern angefertigt werden — auch von den nicht für die höhere Schule bestimmten. Der Auslese muß der Charakter einer Prüfung genommen werden.

Hier ist ausdrücklich festzustellen, daß dabei nicht in den Betrieb der

[1] Vgl. meine Arbeit „Zur Philosophie der Begabung und zur Praxis der Begabten-Auslese" Aufbau 1921.

Grundschule eingegriffen, noch irgendeine Aufsicht über sie ausgeübt werden soll. Die Grundlage des gegenseitigen Vertrauens bedeutet für jeden Teil Achtung des Eigenwertes und Freiheit.

Die Themen der Arbeiten müssen also einen solchen Inhalt haben, daß sie dem Betriebe der Grundschule nicht eine besondere Richtung geben und doch organisch mit ihm verbunden sind. Die angefertigten Arbeiten der für die Auslese bestimmten Schüler werden dem ständigen Vertreter im Ausleseausschuß der betreffenden Schule übergeben. Die Arbeiten werden von ihm durchgesehen und dann bei den andern Vertretern in Umlauf gesetzt. Dieser Umlauf der Arbeiten vollzieht sich technisch so:

Jeder Auslesebezirk wird in 3 Gruppen von etwa 4 Vertretern geteilt. Jede korrigierte Arbeit durchläuft nur eine Gruppe. Die Gruppe wird aber bei jeder neuen Arbeit gewechselt. Zuletzt gehen die Arbeiten an den Vorsitzenden des Ausleseausschusses.

Auf diese Weise erhält jeder Vertreter im Ausschuß die Möglichkeit, jedes Kind, das sich dem Ausleseverfahren unterzieht, kennenzulernen. Und die Arbeiten aller Schüler werden dem Urteil aller Vertreter unterstellt, wodurch die Objektivität der Urteile gewährleistet wird.

Von dem ständigen Vertreter in den Auslesebezirken werden die Arbeiten, die im Umlauf sind, den betreffenden Grundschullehrern zur Einsichtnahme vorgelegt. Dadurch haben auch diese die Möglichkeit, ihr Urteil auf eine breitere Grundlage zu stellen.

Die Arbeiten der Schüler, die nicht zur Auslese gemeldet sind, können während eines Jahres aufbewahrt werden, damit darauf zurückgegriffen werden kann, wenn ein Kind aus besonderen Gründen noch nachträglich gemeldet werden sollte.

In den regelmäßigen Zusammenkünften wird über die Arbeiten Bericht erstattet. Hier soll versucht werden, von den Arbeiten aus rekonstruktiv in die Seele des Schülers einzudringen. Die Zusammenarbeit soll deshalb besonders den Zweck haben, eine eingehende Analyse der Schüler zu erreichen, auch mit den Hilfsmitteln und Methoden der modernen Psychologie. So wird der Ausschuß zugleich zu einer psychologischen Arbeitsgemeinschaft.

Für die Behandlung zweifelhafter Fälle besteht die Möglichkeit, schon während des Jahres — z. B. je 1—2 Wochen vor den Ferien — Probeklassen einzurichten. Hier brauchen keine schriftlichen Arbeiten mehr gemacht zu werden. Es soll hier nur im mündlichen Unterricht noch manche Seite des Seelenlebens erfaßt werden.

Zwischen dem Ausschuß der Vertreter und den Grundschulen soll eine innige Wechselbeziehung bestehen derart, daß alle besonderen psychologischen Befunde auch den Grundschullehrern zur genaueren Beobachtung mitgeteilt werden.

Die Prüfung am Ende des Jahres wird damit hinfällig. Und trotzdem kann den Eltern genaue Rechenschaft über die Auslese gegeben werden.

* *

(Aus dem Psychologischen Institut der Universität Leipzig.)

Der pädagogische Gehalt früher Kindheitserinnerungen.

Eine empirische Untersuchung zur Kleinkindererziehung.

Von Arthur Faulwasser.

(Fortsetzung.)

Die Strafe.

Von dem negativen Erziehungsmittel der Furchtsuggestion ist es nur ein Schritt hinüber zu dem schwierigen Problemkreis der Strafe, deren psychologische und pädagogische Bedeutung seit Jahren ja nicht nur in der Pädagogik, sondern auch in der Strafrechtsreform, der Jugendgerichtsbarkeit usw. lebhaft erörtert worden ist. Hier sollen nur einige Verbindungslinien mit diesem weiteren sozialpädagogischen Kreis gezogen werden, um den Ausgangspunkt für die prinzipielle Bedeutung der Strafe in der Kleinkindererziehung zu gewinnen. Der Fragestellung: Strafe oder Erziehung, wie sie etwa der gleichnamige Aufsatz des Berliner Jugendrichters L. Fischer vertritt[1], können wir uns nicht anschließen; denn gerade die Kindheitserinnerungen beweisen, wie tief das Schuldbewußtsein und Sühnebedürfnis im Menschen verankert sind. Es kann nur heißen: Strafe und Erziehung; die Strafe soll nicht durch Erziehung ersetzt werden, sondern sie muß pädagogisch verfeinert werden, indem sie psychologisch fundiert wird. Wer die Strafe abschaffen will, der übersieht die ursprüngliche Kraft des Sühnebedürfnisses, das in der Natur des Menschen tief begründet ist und auch beim Kinde sehr bald spontan hervortritt. Deshalb muß die Strafe aus einem Faktor der Fremderziehung frühzeitig zu einem wesentlichen Moment der Selbsterziehung gemacht werden; denn auf der Anerkennung eines Vergehens beruht die Kraft der Selbsterziehung, das Erlebnis und Eingeständnis einer Schuld bringt das Kind zu seinen Erziehern in ein unmittelbares Verhältnis, während die brutale Gewalt der äußerlichen Strafmittel zur Entfremdung zwischen Eltern und Kind führen muß.

Mithin hängt alles davon ab, daß die Strafformen der wachsenden Einsicht des Kindes angepaßt werden. W. Stern stellt in seinem grundlegenden Aufsatz: „Bedingungen und Wirkungen der Strafe“[2] als oberstes Prinzip auf, daß die Strafe dem Kinde verständlich sein müsse, und er fährt fort: „Dies Verständnis entwickelt sich aus dem Bewußtsein, daß die Strafe der Tat als ihre natürliche Konsequenz folgt.“ Entsprechend dieser Grundanschauung läßt Stern den körperlichen Schmerz als Strafe auch nur für die ersten Lebensjahre gelten, und zwar scheint ihm die Körperstrafe nur dort gerechtfertigt, „wo das Kind von der Wiederholung lebensgefährlicher Betätigungen (z. B. des Kletterns am offenen Fenster) zurückgehalten werden

[1] „Jugendwohlfahrt“, Sept. 1909.

[2] In „Psychologie der frühen Kindheit“[3], S. 440 ff.

muß." — Diese Gedanken stehen dem Prinzip der natürlichen Strafe, wie es durch Rousseau in die Pädagogik gekommen ist, sehr nahe. Ich kann nicht genug empfehlen, das dritte Kapitel „Die sittliche Erziehung" aus Herbert Spencers „Erziehungslehre" zu lesen, das eine wertvolle Ergänzung und Illustration zu W. Sterns Ausführungen bildet und auch wegen seiner Anschaulichkeit und Eindringlichkeit ein wahres Buch der Eltern sein müßte.

Zunächst erscheint es als ein gutes Zeichen, wenn von 265 Berichterstattern nur 22 Erinnerungen an Körperschläge aufgeführt werden, aber es handelt sich dabei in der Regel um schwere Züchtigungen, die mit Ausdrücken wie „windelweich" oder „grün und blau" geschlagen belegt werden. Deutlich tritt die Zunahme roher körperlicher Züchtigungen bei den unteren Bevölkerungsschichten hervor, und es ist sicher richtig, daß die „Humanisierung" der Körperstrafen im Familien- wie im Völkerleben ein Index des kulturellen Niveaus ist. Deswegen wird die Körperstrafe für die Volksschule immer ein schweres Problem bleiben, solange die einzelnen Volksschichten in der Abschaffung nicht nach- oder vielmehr zuvorgekommen sind. Diesterweg, der diese Fragen nicht bloß theoretisch durchdacht hat[1], wird mit seinem Ausspruch immer recht behalten: „Wehe der Schule, in welcher der Stock regieren muß, aber auch wehe derjenigen, in der er nie und nirgends die ultima ratio sein darf". — Ich verzichte darauf, Beispiele an Züchtigungserinnerungen zu bringen und führe dafür Reminiszensen an einige andere Strafmaßnahmen vor. An den Anfang gestellt sei eine Erinnerung, die die Furcht des Kindes vor der Bestrafung in erschütternder Weise darstellt.

Ehefrau, 36 Jahre, vor 4;11: „Ich mußte für 30 Pfennig Abfalleder holen und bekam 3 Mark ins Portemonnaie und werde doch die 2,70 Mark, welche ich zurückbekommen hatte, verlieren. Als ich merkte, daß das Geld nicht mehr da war, habe ich den Korb einem andern Kinde gegeben, es sollte ihn meinem Vater bringen. Ich bin nun aus Angst ausgerissen und dachte das Geld wiederzufinden, was leider nicht der Fall war. Nun irrte ich umher — die Angst um das Geld! — und wagte mich nicht nach Hause. Ich fing an zu heulen und wußte mir nicht zu helfen. Seinerzeit gab es bei uns noch keine Wasserleitung, da wurde das Wasser in den Straßen von den Plumpen geholt. Da kam mir der Gedanke, du setzt dich hinter so eine Plumpe. Gedacht und getan. Nun saß ich schon den ganzen Nachmittag dort und bekam doch Hunger, wagte mich aber auch nicht nach Hause. Dann heulte ich wieder, aber so bitterlich, daß die Leute aufmerksam wurden und mich frugen, was los sei. Ich erzählte nun alles, auch daß ich so großen Hunger hätte. Eine Frau gab mir da ein Brötchen aus ihrem Korbe und sagte: „Hier iß das und gehe nach Hause!" — Aber die Angst! ich traute mich nicht nach Hause. Währenddessen hatte meine Mutter nun doch auch Sorge, wo ich eigentlich blieb. Da hatten ihr die Leute gesagt, ich säße in der Straße hinter dem Brunnen. Ich hatte nun so geweint, daß ich gar nicht mehr konnte. Auf einmal stand meine Mutter vor mir und holte mich hervor. Nun

[1] „Siehe Rheinische Blätter", herausgegeb. v. Jessen: IX. „Was fordert die Zeit in Betreff der Schulzucht?"

gings nach Hause. Aber die Angst! Da sagte meine Mutter „sei nur ruhig, du bekommst keine Haue!“ Meine Vater frug, was ich gemacht hätte, aber ich wußte nicht, wo ich das Geld verloren hatte. Zuletzt hörte ich noch, wie mein Vater sagte: „Kleinen Kindern gibt man auch keinen Taler.“

Weibl., 18 Jahre, um 5;0: „Im Alter von ungefähr 5 Jahren war ich in H., wo ich besonders gern am großen Teiche war. Man hatte mir aber strengstens verboten, zu nahe heranzugehen, um nicht hineinzufallen. Eines Tages ging ich mit einem älteren Mädchen dortbin. Es war Herbstzeit; die Kastanienbäume, die den Teich umgaben, warfen ihre Früchte ab, die ich sammelte. Dabei lagen einige an der Uferböschung, die ich auch haben wollte. Einige Male hatte ich sie auch erlangt, aber auf einmal, als ich wieder nach einer Kastanie kletterte, rutschte ich ab und fiel ins Wasser. Ich stand darin bis über die Knie. Schnell kletterte ich mit Hilfe des Mädchens wieder heraus und eilte nach Hause. Doch wo nun hingehen? Aus Angst vor Strafe zog ich mich auf die dunkle Diele zurück und wartete nun voll Angst, daß die Kleider bald trocknen sollten. Nach einiger Zeit war dies auch geschehen und ich ließ mich sehen.“

Ehefrau, 32 Jahre, 4;6: „Als ich 4 1/2 Jahre war, bekam ich ein Schwesterchen. Auf diese erste Zeit kann ich mich gar nicht besinnen, nur, daß meine Mutter mehrere Tage im Bette lag, alle auf den Zehenspitzen gingen, mir der Mund oft zugebunden wurde, ja, daß ich sogar zu meinem größten Schmerze nicht mehr herumtrippeln durfte und deshalb an ein Tischbein festgebunden wurde.“

Schlosser, 64 Jahre, ca. 6 Jahre: „. . . Nun kam ich in die Schule, ich hatte eine schwache Blase und machte öfter in Bett und Hosen. Dafür bekam ich immer Schläge oder meine Mutter stellte mich mit umgehängtem Bettuch auf den Hof.“

Es folgen noch drei Erinnerungen an unschuldig erlittene Schläge.

Frau, verw., 86 1/2 Jahre, 4—5 Jahre: „Im Sommer spielte ich mal auf dem Rasenplatz, baute mir Spielzeug auf. Meine 3 Jahre ältere Schwester sah mir zu. Mutter saß mit einer Tante in der anstoßenden Laube. Wenn ich mir nun alles aufgebaut hatte und meine Kühe so recht fraßen, kam meine Schwester und riß alles um. Ich schrie natürlich. Mutter verbot das Schreien, wußte aber wohl den Grund nicht recht. — Als das so ein paar Mal geschehen war und ich immer wieder geschrien hatte wurde Mutterchen bös und strafte mich ab. Merkwürdig ist mir, daß ich bis heute nicht daran denken kann ohne das Gefühl zu haben, daß mir Unrecht geschah; denn die Schwester war doch die Ursache meines Gefühlsausbruchs und gegen sie, die doch so viel größer war, hatte ich keine Waffen.“

Frau verw., 62 Jahre, 6—7 Jahre: „Ich entsinne mich meines ersten Schuljahres. Ich war zum Geburtstage bei einer Freundin eingeladen. Wir Kinder waren recht fröhlich. Die Familie hieß S . . . und hatte ein Spielwarengeschäft, meine Freundin hatte viel schöne Spielsachen. Ich hatte bis 7 Uhr Erlaubnis zu bleiben, unser Mädchen war auch pünktlich da, um mich abzuholen, doch Frau S . . . ließ uns noch nicht weg. Wir sollten erst noch Speise essen. Ich hatte solch große Angst, mein Vater war so streng, und es war eine Stunde über die Zeit geworden. Als wir zu Hause ankamen, empfing mich mein Vater mit der Reitpeitsche und ich bekam fürchterliche Schläge wegen meines Ungehorsams. — Das habe ich nie in meinem Leben vergessen und meinen Kindern oft davon erzählt.“

Tischler, 52 Jahre, 5—6 Jahre: „Mein Vater schnitt sich in die Finger, es fehlte wieder an Geld. Wir Kinder wurden schärfer zur Arbeit herangezogen. Jeden Tag mußte ein Viertelzentner Tüten geklebt werden. Wir besaßen hierin eine große Handfertigkeit, trotzdem mußten sich alle daran beteiligen, um dieses Quantum fertigzu-

stellen. Hierfür gab es 75 Pfennig. Mein Bruder, welcher 4 Jahre älter war als ich, ging nachmittags spielen. Wenn meine Eltern abends nach Hause kamen, und es war nicht das richtige Quantum fertiggestellt, schob er die Schuld auf mich: ich wäre faul gewesen. Dann bekam ich unschuldig Schläge. Darum fing ich nun an, meine Eltern zu hassen, besonders meine Mutter."

Lüge und Diebstahl.

Stern hat darauf hingewiesen, daß das Thema der Kindeslüge mindestens ebensosehr in die Psychologie des Erwachsenen wie in die Kindespsychologie hineingehört. Das erfährt durch unsere Beispiele eine nachdrückliche Bestätigung. In der bekannten Monographie von C. u. W. Stern: „Erinnerung, Aussage und Lüge in der frühen Kindheit" mag man nachlesen, wodurch sich die Scheinlügen, etwa spielerische Aussagefälschungen, von den echten Lügen unterscheiden. Auch den Begriff der echten Lüge als bewußt falsche Aussagen mit Täuschungsabsicht haben C. u. W. Stern ein für allemal festgelegt, und besondere Beherzigung verdient ihre Mahnung: Man dränge dem Kinde den Begriff der Lüge nicht zu frühzeitig auf. Wer die folgenden Beispiele aufmerksam liest, muß zu der Überzeugung kommen, daß das Problem der Kindeslüge ebenso wie das der Strafe nicht mit theoretischen Erörterungen, ethischen Maximen und „festen Grundsätzen" zu lösen ist, sondern allein durch psychologische Schulung der Erwachsenen. Denn in der Behandlung der Kindeslüge ist die rechte Diagnose die Grundvoraussetzung für die Wahl des rechten Heilmittels. Der Erzieher muß in jedem Falle zuerst das Motiv, das hinter der Lüge steht, erforschen, um dann mit seiner pädagogischen Gegenwirkung der Art des Entstehungsgrundes entsprechen zu können. Viele Erwachsene begehen den schweren Fehler, daß sie alle kindlichen Lügen unter das Schema der Erwachsenenlüge pressen und danach behandeln. Werden Scheinlügen hart bestraft, so tut man dem Kinde bitteres Unrecht. Pädagogisch besonders lehrreich sind die Fälle von erzwungener Lüge, wovon ich unten ein gutes Beispiel bringe. Um den Eltern die Unterschiede in der Kindeslüge klar zu machen und ihren Blick zu schärfen für die verschiedenen Motive, die dahinter stehen können, halte ich Stanley Halls Einteilung in phantastische, heroische, egoistische und pathologische Lügen für recht geeignet. Zur Bekämpfung der echten Lüge enthält F. W. Foersters Buch „Erziehung und Selbsterziehung"[1] eine feine Bemerkung: „Gerade weil aber die Lüge mehr als irgendeine andere Verirrung nur mit Hilfe einer intimen Vertrauensbeziehung zwischen Erzieher und Zögling beseitigt werden kann, so ist es gänzlich irrig, sie mit der bloß repressiven, polizistischen, staatsanwaltlichen Methode oder gar mit Prügelpädagogik behandeln zu wollen. Gewiß kann ein Lehrer durch ein hochgesteigertes Angstregime das Lügen in seinem Machtbereiche erfolgreich unterdrücken, er überwindet dann einfach die eine

[1] Zürich, 1921, S. 296.

Angst durch eine noch größere Angst —, die Ursache des Übels aber wird durch solche Behandlung gar nicht berührt, ja der stete Appell an die Angstmotive steigert sogar gerade diejenige Art von Charakterverderbnis, aus der die Lüge entsteht. Lüge ist meist ein Symptom der inneren Schwäche und kann daher nicht durch eine Verstärkung des Außendrucks, sondern nur durch Wirkung neuer innerer Kräfte geheilt werden[1]." Diese Ausführungen Foersters sind deswegen so bedeutsam, weil sie zeigen, daß die Methoden der sog. „Erinnerungspädagogik", die sich die Verbesserung und Läuterung der kindlichen Aussagefähigkeit angelegen sein läßt, in der Bekämpfung der Lüge nicht allein zum Ziele führen können. — Ich leite die Beispiele mit einer das Aussageproblem betr. Erinnerung ein, schließe daran je eine Erinnerung an Angstlügen und erzwungene Lügen und lasse dann vier Erinnerungen an echte Lügen folgen, von denen die beiden letzten Beispiele psychologisch und pädagogisch besonders wertvoll sind.

Ehefrau, 39 J., um 4;0: ... Am gleichen Tage fand ich (im Kindergarten) mein Frühstückskörbchen leer und beschuldigte ein etwas größeres Mädchen, da ich von ihm einige Tage zuvor gesehen hatte, daß es anderen Kindern Teile des Frühstücks aus den Behältnissen entnahm, mir auch mein Frühstück fortgenommen zu haben. Wir aßen das Frühstück im großen Zimmer des Kindergartens, zum Teil sitzend. Doch durften wir auch um den etwa 70—80 cm langen flachen Korb, der im mittelsten Zimmer aufgestellt war, herummarschieren, und wer das Brot nicht mehr essen wollte, warf es in den Korb. Das Fräulein tröstete mich, ging auf den Korb zu und entnahm ihm die größten Stücke, schnitt das Angebissene mit einem Taschenmesserchen mit weißer Schale ab und reichte es mir, betonend, daß ich es ruhig essen dürfe. Ich war stets ein schlechter Esser und in einem unbemerkten Augenblicke zerkrümelte ich's und warf es wieder in dan Korb. — Daheim erzählte ich nun den Vorfall, und da stellte Mutter fest, daß ich gar kein Frühstück mitbekommen hatte, sondern ich sollte mir im Vorübergehen beim Bäcker eine Pistole (ein gerades Hörnchen) holen, was ich aber wahrscheinlich des Unwetters wegen vergessen hatte. Ich weiß noch, daß ich nicht fertig gebracht habe, meine unrechte Behauptung im Kindergarten zu widerrufen, und gefragt wurde ich nicht mehr danach. Wahrscheinlich hatte mir ersteres meine Mutter aufgetragen."

Angstlüge:

Ehefrau, 32 J., um 6.: ... „Meinen ersten Schulunterricht empfing ich in S..., und da dort keine höhere Mädchenschule war, bekam ich mit einigen Jungen und Mädchen im Orte Privatstunden bei einer Lehrerin. Da ich ein sehr verschüchtertes Kind war, hatte ich keine rechten Gespielen.

Ab und zu wurde ich von dem dortigen Superintendenten aufgefordert, mit seinem gleichaltrigen Sohne zu spielen. Eines Sonntags vormittag jedoch forderten mich ein paar mir fremde ältere Mädchen zum Spiele auf dem etwa fünf Minuten von unserm Hause liegenden Spielplatze auf. Da ich dabei die Zeit vergessen hatte, wurde ich nicht sehr freundlich empfangen und barsch gefragt, wo ich gewesen sei. Aus Angst log ich und sagte, daß ich mit dem Sohne des Superintendenten gespielt hätte. Die Unwahrheit kam aber gleich heraus, und ich wurde sehr hart gestraft."

[1] Sperrungen sind vom Verfasser.

Erzwungene Lüge, die ebensogut in Salzmanns „Krebsbüchlein“ von 1780 stehen könnte unter der Überschrift: Mittel, Kindern das Lügen zu lehren. Salzmanns Mittel heißt: „Strafe deine Kinder, wenn sie die Wahrheit sagen.“

Schülerin, 15 J., um 4 J.: ... „Meine erste Kindheitserinnerung, die mir ganz klar vor Augen steht, fällt ebenfalls in das vierte Lebensjahr.

Es war in unserer Eßstube, wir hatten gerade Mittag gegessen. Da fragte mich meine Mutter, ob ich die kleine schwarze Marmoruhr, die in unserm Salon stand, zerschlagen hätte. Ich verneinte es; denn ich war es wirklich nicht gewesen. Meine Mutter redete mir ins Gewissen und sagte, ich sollte nur die Wahrheit sagen, es könne niemand anders gewesen sein. So fragte mich meine Mutter wohl viele Male, und ich beteuerte immer, ich wäre es gewiß nicht gewesen. Schließlich wurde meine Mutter zornig, und sie sagte, sie würde mich noch einmal fragen, aber dann müßte ich es zugeben. Da sagte ich: ja, ich wäre es gewesen. Nun bekam ich Schläge mit einer kleinen Rute, nicht etwa, weil ich die Uhr zerschlagen hatte, sondern weil ich gelogen hatte. Dann wurde ich den halben Tag in die Ecke gestellt neben einen hellgelben Kleiderschrank. Hier schluchzte ich aus Kummer, daß man mir nicht glauben wollte, daß ich die Uhr nicht zerbrochen hatte. Zum Abendessen durfte ich aus meiner Ecke hervorkommen. — Vor dem Einschlafen kam meine Mutter noch an mein Bett. Da sagte ich ihr, daß ich die Uhr doch nicht zerschlagen hätte. Sie freute sich sehr, daß ich sie nicht belogen hatte und erzählte mir, sie hätte gemeint, ich wäre es gewesen, weil ich damals die Angewohnheit besaß, alle Sachen anzufassen.“

Echte Lügen:

Ehefrau, 34 J., um 4;0: „Als ich etwa vier Jahre war, besuchte ich öfter eine Bekannte meiner Mutter, die in G... nur durch die Weichselbrücke von uns getrennt wohnte. Ich ging furchtbar gern über die Brücke, weil sie an der Seite Gucklöcher hatte, durch die ich in das Wasser sehen konnte. Die Bekannte hatte eine Nähstube, und die Nähmädchen gaben mir eine Fußbank zum Sitzen. Wenn es warm war, stellten sie die Fußbank auf ein Dach vor das Fenster. Einmal hatte ich kein Taschentuch und hätte es gebrauchen können. So mußte ich es schon „erschnüffeln“. Da fragte eins der Mädchen: „Wer ‚zieht‘ denn?“ Da nannte ich prompt ein Mädel: ‚Agnes‘.“

Studentin, 25 J., etwa $5^1/_4$ J.: „Da eine Frau gerade an dem Tage Erdbeeren pflücken wollte, sollte ich nicht davon essen. Ich tat es aber trotzdem und gestand es nicht gleich ein. Meiner sofort klug ohne Strafe auf den Grund gehenden Mama verdanke ich es, daß dieser erste Lügenversuch für alle Zeiten abschreckend vor mir steht und ich mich an die Wahrheit halte.“

Ehefrau, etwa 6—7 J.: „Ich ging das erste Jahr zur Schule und hatte einer Mitschülerin im Eifer die Schiefertafel zerbrochen. Ich sollte diese ersetzen. Das war eine schwere Sorge für mich, doch ich wurde hart gedrängt, und was blieb mir übrig! — es mußte Rat geschafft werden.

Mutter wagte ich nicht, diesen schweren Fall zu unterbreiten. Nach raschem Entschluß bemächtigte ich mich meiner tönernen Sparbüchse, die mir durch ihr Gewicht einen reichen Schatz verhieß — Kupferpfennige tun das in der Regel — und nun gings ans Werk. Ich klaubte mit einem Messer immer eine Münze nach der anderen aus der länglichen Öffnung, bis die gewünschten 25 Pfg. beisammen waren. Ich muß schon ein ziemlich geweckteres Kind gewesen sein; denn ich wußte so weit zu zählen. Es kann auch nicht später gewesen sein, denn wir benutzten nur im ersten Schuljahre eine Schiefertafel, allerdings kann es zu Ende desselben wohl gewesen sein.

Ich sehe noch heute, wie ich von einer schweren Last befreit, die Pfennige in meinem Schieferkasten verstaute, um diese den andern Tag abzuliefern. Es geschah auch.

Mutter hatte aber, durch die Leichtigkeit der Büchse stutzig gemacht, die Sache gemerkt. — Ich selbst hatte jedoch den Umstand des Leichterwerdens der Büchse nicht gemerkt, so klug war ich noch nicht. — Sie wollte nun die Ursache ergründen, deshalb frug sie mich, ob ich das Geld aus der Büchse entnommen hätte. Ich antwortete leider glatt: ‚Nein'! Mutter sah mich sonderbar an, doch sie frug den Vater erst noch. Der lachte; denn was hätten dem wohl die Pfennige nützen können. Da ich die einzige war, fiel gottlob auf niemand weiter Verdacht, ich weiß nicht, ob ich dann wohl schon den Mut besessen hätte, meine Tat frei einzugestehen. Mutters direkter Zusage: „Du hast doch das Geld genommen!" widerstand ich nicht und gestand nun alles reumütig ein. Sie strafte mich hart ab für die dreiste Lüge, und ich bat um Vergebung."

„Ganz kurze Zeit darnach verfiel ich abermals in eine Lüge.

Ich hatte eine kleine Brosche, die Mutter gehörte, mit großem Wohlgefallen am Spiegel an mir erprobt. Beim Loslösen blieb das kleine Häkchen an meinem Kleide eingehakt, und ich vermochte nicht loszukommen. Ich wandte Gewalt an, und das Häkchen brach ab. Stillschweigend legte ich das Schmuckstück wieder an seinen Ort zurück. — Mutter bemerkte den Schaden einige Tage darnach, abermals ein Verhör und abermals — eine Lüge, ein: „Nein, ich habe es nicht getan!" Diesmal, so kurze Zeit nach jenem ersten Fall, sah mich Mutter so unendlich traurig an — und ging stillschweigend in die Küche. Was war das? fragte es in meinem jungen Herzen, Mutter schlug mich nicht? Ich wußte ganz genau, wie sehr ich die Strafe verdient hatte. Mutter kam nicht wieder zurück.

Da litt es mich nicht länger, ich eilte zu ihr, ich wollte sie um Verzeihung bitten, ich fühlte, sie war böse, ich mußte sie zu versöhnen suchen. Da sahe ich sie, bitterlich weinend am Tische stehen. Meine liebe, gute Mutter hatte ich weinen gemacht! Ich, mit meiner abermaligen Lüge! Das empfand ich mit Schmerz. War die Lüge etwas so Schlechtes, so Schweres? fragte es in meiner Seele. Und ich bat und flehte, doch Mutter wies mich voller Verachtung von sich. Ich hatte alles das ja wenige Tage vorher beteuert. Sie glaubte mir nun nicht mehr; denn wer einmal lügt, dem glaubt man nicht und wenn er auch die Wahrheit spricht.

O, wie dank ichs der Teuren übers Grab hinaus, daß sie es so ernst nahm mit jenen beiden Lügen! Ich wurde sehend. Ich lernte die Lüge verabscheuen, denn meine heißgeliebte Mutter hatte mich verachtet. Es dauerte lange, ehe es meinen heißen Tränen und innigem Flehen gelang, Mutters Vertrauen wieder zu gewinnen. Ich habe es nie wieder mißbraucht.

Jetzt, da ich selbst zwei Söhne großgezogen, einen 31jährigen und einen zwanzig Jahre alten, weiß ich, welch schwere Sorge es für ein Mutterherz ist, diese vielleicht gefährlichste Klippe im Kindesalter zu besiegen. In den meisten Fällen ist die Furcht vor Strafe wohl das Leitmotiv. Wir Mütter üben vielleicht oftmals zu große Strenge, daß wir das Vertrauen unserer Kinder nicht in vollem Maße besitzen, oder es liegt in der Kindesseele schon ein scharf ausgeprägtes Schamgefühl, eine gewisse Scheu, die Fehler offenbar werden zu lassen. Da wird der Deckmantel der Lüge darüber gebreitet. Mit einem viel größeren Übel wird das kleinere verdeckt."

Ähnlich wie mit der Lüge verhält es sich mit dem kindlichen Diebstahl. Noch später als der Unterschied von Wahr und Falsch geht dem Kinde der Unterschied von Mein und Dein auf. Gewöhnlich wird erst durch das unpsychologische Verhalten der Erwachsenen, die aus ihren anerzogenen

Rechtsbegriffen nicht heraustreten können und juristische an das kindliche Handeln herantragen, eine kindliche Tat zum Diebstahl gestempelt. Genau wie bei der Lüge sollte man sich hüten, dem Kinde den Begriff Diebstahl frühzeitig aufzudrängen.

Lehrer, 30 J., 3—4 J. . . . „Von der Kollegensfrau oben entwendete ich einen Fadensucher. Ich kannte das Ding nicht, mir gefiel es, weil es zum Zusammenklappen ging und weil man durchgucken konnte: es vergrößerte. Sie hatte es mir zum Spielen gegeben. Ich dachte, sie braucht es jetzt nicht, da braucht sie's überhaupt nicht, und nahm es mit. Sie holte sich's gleich wieder."

Dr. jur., 61 J., 3—4 J. . . . „Als ganz kleines Kind von 3—4 Jahren spielte ich in N . . . bei meinem Großonkel mit anderen Kindern und nahm ein kleines Spielzeug, um es mit nach Hause zu nehmen. Man machte mir klar, daß ich dazu kein Recht hätte, bestrafte mich jedoch nicht."

Weibl., 29. J., 3;7. . . . „Nur an eine Begebenheit kann ich mich ganz erinnern. Ich war 3;7 alt. An einem schönen Sommertage spielte ich mit einem Nachbarkinde, einem Knaben, vor unserm Hause. Der Knabe hatte einen Pfennig und wir kollerten diesen auf dem Fußsteig hin und her. Ich war erstaunt, daß der Junge ein Geldstück hatte, für meine damaligen Begriffe schien das sehr viel zu sein; ich hatte jedenfalls noch kein Geld in den Händen gehabt. Der Pfennig gefiel mir und als ich ihn einmal erwischen konnte, rannte ich pfeilschnell damit heim, und der Junge lief schreiend in sein Elternhaus. — Ich brachte ihn meiner Muttel und sie fragte mich, wie ich zu dem gekommen sei. Ich berichtete, daß ich es dem M . . . weggenommen hätte. Auch mein Vater kam dazu, und beide waren sehr erzürnt; ich bekam tüchtige Schläge und mir wurde gesagt, daß ich gestohlen hätte und daß Diebe ganz schlechte Menschen seien, die der liebe Gott bestrafe. Die Sache wurde noch verschlimmert dadurch, daß die Mutter des Knaben kam und mich auch beschuldigte, gestohlen zu haben. Diese furchtbaren Worte waren für mich viel schlimmer als die Züchtigung. Ganz genau entsinne ich mich, daß ich in der folgenden Nacht lange weinend im Bette gelegen habe. Noch lange Zeit hatte ich das Gefühl, daß mir alle Leute im Gesicht lesen könnten, was für ein böses Kind ich sei. Ja, sogar Jahre darnach, als wir in der Schule das siebente Gebot: Du sollst nicht stehlen! besprachen, hatte ich die ganze Situation wieder lebhaft vor Augen. Schamröte stieg mir ins Gesicht, ich hatte Mühe, meine Erregung niederzukämpfen. Dem Knaben bin ich jederzeit aus dem Wege gegangen. Als ich ungefähr 20 Jahre alt war, traf ich einmal den bewußten Knaben auf einsamem Wege, ich kam von einer Hamstertour. Er war groß und stattlich, in Feldgrau gekleidet. Ich konnte ein peinliches Gefühl nicht unterdrücken, obwohl er ganz gewiß sich dieser kleinen Szene nicht mehr entsinnen konnte."

Tischler, 65 J., um 5;0. . . . „Es mag auch um diese Zeit gewesen sein; denn ich kannte den Wert des Geldes noch nicht. Meine Mutter machte Zigarren und verkaufte sie selbst, sie konnte nicht genug fertig bringen, ob sie gut waren oder ob der Preis schuld war, weiß ich nicht; denn es kosteten 3 Stück einen Silbergroschen. Das vereinnahmte Geld wurde in einen kleinen Behälter getan, er war von schwachem Rohr geflochten und hatte die Form einer kleinen Mulde und stand in einem offenen Regal. Daraus habe ich einmal ein Geldstück genommen und mir Kirschen gekauft. Ich erhielt aber so viel Kirschen dafür, daß ich sie in meiner Mütze nicht fortbrachte und noch einige Kinder mitnehmen mußte. Wir setzten uns mit den Kirschen auf die steinernen Stufen, welche zur Schule führten — ganz in der Nähe unserer Wohnung — und schmausten. Es dauerte aber nicht lange, da kam mein Vater. Ob das Geld vermißt wurde oder ob uns jemand gesehen hatte, weiß ich nicht, weiß

auch nicht mehr, ob es Prügel gab. Ich mußte meinem Vater zeigen, wo ich die Kirschen gekauft hatte, und mein Vater machte der Händlerin große Vorwürfe, daß sie mir für so viel Geld Kirschen verkauft habe, sie müsse doch wissen, daß es nicht richtig sei; — es waren nämlich zwei gute Silbergroschen."

Ehefrau, 53 J., ca. 5;0: ... „Einmal, ich war 5 Jahre alt, eng und karg war man gehalten, nahm ich 10 Pfg. und holte aus Begierde dafür Wurst, mit vollem Angstgefühl, lieber die Strafe hinzunehmen, als auf den Genuß zu verzichten. Schon Schlimmes ahnend, stieg ich nach dem Hühnerstall, zwei große — betone extra; große — Eier zu nehmen und sie der Nachbarsfrau zu verkaufen. Der Tragik nicht zu vergessen, daß ich mit brennendem Kienstück dort leuchtete und bald das ganze Gehöft — es war im Sommer — anzündete."

Standesbeamter, 49 J., ca. 8 J.: ... „Bei meinem Aufenthalt in der Nachbarswohnung sah ich auf dem Fensterbrett eine 5 Pfg. Briefmarke liegen. Ich war damals 8 Jahre alt. Um sie meinen Eltern zu geben, nahm ich sie an mich. Als ich nun in der elterlichen Wohnung war, sah ich, wie mein Vater eine Briefmarke zum Frankieren eines Briefes suchte und gab ihm die „entwendete" Marke. Auf Befragen erzählte ich ihm, wo ich sie herhatte. Der Erfolg war für mich: fürchterliche Prügel. — Ich weiß heute noch genau, daß ich immer wieder beteuerte, ich hätte nicht „gemaust", und ich glaube auch heute noch, daß ich damals nicht das Gefühl gehabt habe, etwas Unrechtes getan zu haben; denn wäre ich mir schon damals darüber klar gewesen, daß das Diebstahl war, was ich getan hatte, dann hätte ich die Marke ja nicht meinem Vater gegeben."

Die Kindheitserinnerungen an sexuelle Erlebnisse sind schon deswegen bedeutsam, weil wir über die Verbreitung sexueller Verirrungen in der frühen Kindheit — abgesehen von den Übertreibungen und vorzeitigen Verallgemeinerungen der psychoanalytischen Literatur — noch sehr wenig Zuverlässiges wissen. Da die Berichte durchweg recht deutliche Schilderungen enthalten, unterdrücke ich einen Abdruck an diesem Orte und stelle nur das Ergebnis meiner Zählung zusammen:

Unter den 1560 Einzelerinnerungen befinden sich zehn Erinnerungen an Sexuelles, die von neun Berichterstattern stammen. Zwei Berichte ergehen sich nur in Andeutungen, die übrigen betreffen: Gegenseitiges Berühren der Geschlechtsorgane (mutuelle Onanie): drei Fälle, Onanie: ebenfalls drei Fälle, Verführung und Gefährdung durch Erwachsene: zwei Fälle. Ich bemerke, daß bei dieser Übersicht die Grenze bis zum sechsten Lebensjahre genau eingehalten ist. Spezifisch pädagogische Bedeutung kommt dabei eigentlich nur den beiden Fällen der Gefährdung durch Erwachsene zu, die übrigen sechs gehören bereits in das Kapitel: „Kinder unter sich", das den Beschluß unserer Darstellung bilden soll.

Kinder unter sich.

„Wo kann denn nur das Kind seine Herrscherkräfte, seinen Widerstand, sein Vergeben, seine Milde, kurz jede Blüte und Wurzel der Gesellschaft anders zeigen und zeitigen, als im Freistaat unter seinesgleichen?" (Jean Paul, Levana.)

Immer wieder machen Eltern die Erfahrung, daß ihr Kind unter Kindern ganz anders ist als in ihrer Gegenwart. Neigungen und Funktionen treten

hervor, von denen der Erzieher noch nichts bemerkt hat, und die stereotype Wendung: „Nein, so etwas macht mein Kind nicht", führt nicht selten zu ernsthaften Streitigkeiten zwischen den Familien. Wir müssen begreifen, daß die Auseinandersetzung des Kindes mit den Erwachsenen nach Wesen und Formen grundverschieden ist von der Auseinandersetzung mit etwa gleichaltrigen Gefährten. Nicht bloß wegen der kollektiven Wirkungen, die beim Zusammensein von Kindern gewöhnlich aufzutreten pflegen; im Zusammenleben der Geschwister und im regelmäßigen Beisammensein von Spielgefährten bilden sich ja auch frühzeitig feinere Formen geselligen Lebens heraus. Zunächst werden sie im Sozialspiel nur nachgeahmt, aber nach den Kräften, Eigenschaften und Fertigkeiten, die dabei entbunden und erprobt werden, erhält jedes Kind sehr bald eine Ernstfunktion im Kreise der Gefährten, die im Laufe der Zeit immer differenzierter werden kann und dadurch Bedeutung für die „Bestimmung" des Menschen, seinen künftigen Beruf und seine soziale Mission, gewinnt. Das Einzelkind, das von anderen Kindern immer absichtlich und gewaltsam ferngehalten wird, hat meist etwas Unharmonisches und Einseitiges, in mancher Hinsicht Zurückgebliebenes an sich, das es nur nach und nach, oft erst durch schwere Seelenkämpfe, überwindet. Gewiß können sich soziale Haltungen der Liebe und Gerechtigkeit, der Tyrannei und Grausamkeit auch im Verkehr mit Erwachsenen oder sogar in der Beschäftigung mit Phantasiegestalten — Spiel mit Puppen, Leben im Märchen — entwickeln, aber ihre natürliche Entfaltung finden die sozialen Instinkte nur im Verkehr des Kindes mit seinesgleichen, hier müssen sie die Feuerprobe bestehen, und manches Werterleben, das liebevolle Erziehung dem Kinde schon für dauernd vermittelt zu haben glaubte, zeigt sich dabei als unecht, weil künstlich angelernt. Freilich erwachen gleichzeitig mit den sozialen Werten: Liebe, Mitleid, Hilfsbereitschaft, Dienstfertigkeit, Gerechtigkeit, Führertum, Unterordnung, Anpassung auch die unsozialen Neigungen und Willenshaltungen, allerlei Machtinstinkte wie Tyrannei, Rücksichtslosigkeit, Brutalität, ja Bestialität. Die rechtzeitige Kenntnis solcher Charakterzüge wird einem gewissenhaften Erzieher stets wertvoll sein.

In unseren 23 Berichten der Gruppe „Kind unter Kindern" ist die negative Seite des kindlichen Zusammenlebens durch 17 Zeugnisse belegt, die positive durch sechs. Manchmal gewinnt man den Eindruck, daß die Grausamkeiten und Herrschaftsgelüste, insbesondere gegen jüngere Geschwister, durch den Druck einer allzu strengen Erziehung ausgelöst worden sind. Dadurch würden Gedankengänge der Alfred Adlerschen „Individualpsychologie" weitgehend bestätigt. — Ich beginne die Darbietung mit zwei lichtvollen Erinnerungen an geschwisterliches Verstehen und Betreuen.

stud. phil., 26 J., 3—4 J.: . . . „Die ersten Erinnerungsbilder stammen aus dem 3. bis 4. Lebensjahre. — Im Mittelpunkt der Erinnerung steht das um 3 Jahre jüngere Schwesterlein, das mit einem Jahre starb. Obgleich die Sprache als Verständigungsmittel noch nicht ausgebildet war, ging doch ein Verstehen, ein Einfühlen vor sich.

— Einst sollte ich wegen einer Liederlichkeit von den Eltern und von der Schwester verlacht und verspottet werden; da war es das kleine Schwesterlein, welches die Liederlichkeit beseitigte [?] und nicht spottete. [?] Diese Begebenheit prägte sich in meinem Gedächtnis tief und scharf ein. — Der Verlust des kleinen Spielkameraden war schmerzlich. Durch die Häufigkeit des Gedenkens an die Verstorbene scheinen die Erinnerungsbilder an Deutlichkeit und Schärfe gewonnen zu haben."

Ehefrau, 50 J., um 3;0: ... „Dreijährig war ich wohl, wie ich mit noch anderen Kindern an einem kleinen Wiesenbach spielte. Das Bächlein und die Vergißmeinnicht und die grüne Wiese sind noch sehr fest in meiner Erinnerung. Meine Schwester, 1 Jahr jünger als ich, war auch dabei. Ich fürchtete immer die Straßenübergänge; damit der kleinen Schwester nur ja nichts zustößt, sah ich rechts und links, daß uns ja kein Hindernis in den Weg kam. Dann, wenn kein Pferd und Wagen oder Hund in Sicht waren, schleppte ich meine Schwester auf den Armen hinüber."

Dieser freundlichen Erinnerung an liebevolle und besorgte Geschwisterbetreuung stelle ich vier andere gegenüber.

Studentin, 24 J., um $4^1/_2$ J.: ... „Das erste ganz starke innere Erlebnis, dessen ich mich erinnere, liegt wesentlich später; ich war vielleicht $4^1/_2$ Jahre alt. Ich sollte meinen Bruder, der $1^1/_2$ Jahr alt und sehr wild war, hüten. Meine Mutter hatte mir gesagt, ich müsse ihn immer an der Hand halten. Das tat ich gewissenhaft. Aber meine Spielgefährten, mit denen ich sonst ausgelassen herumtobte, spielten auch jetzt in meiner Nähe. Ich weiß noch, wie ich mich sehnte, mitzutun, und wie ich innerlich kämpfte, als sie mich zum Spielen aufforderten und allerhand Vorschläge zur Umgehung des Gebots machten. Ich hab' die Tränen tüchtig niederschlucken müssen. Aber ich hab' meinen Bruder nicht losgelassen. Allerdings war ich nicht gerade sehr liebevoll mit ihm, ich zerrte ihn ziemlich unsanft, und er brüllte fürchterlich.

Ich weiß, daß ich auch nach meiner „Amtsentlassung" nicht recht zum Spielen aufgelegt war. Ich bockte innerlich, vor allem auch, weil meine Mutter es gar nicht für eine so heroische Tat hielt, wenn man mal kurze Zeit seinen Bruder hütete, was mir schwer zu schaffen gemacht hatte. Vielleicht war dies „Opfer" — ich empfand es wirklich so — zu groß, als daß ich seine heilsamen Wirkungen an mir verspüren konnte."

Weibl., 34 J., 4—5 J.: ... „Meine 3 Jahre ältere Schwester und mein 3 Jahre älterer Brnder setzten mich öfter in einen Lehnstuhl. Sie saßen vor mir auf Fußbänken und erzählten mir Geschichten und sagten, ich sollte nicht weinen. Ich antwortete mit „nein", aber die Geschichten wurden immer trauriger, bis ich weinte. Jedenfalls ergötzten sich meine älteren Geschwister an meinem veränderten Gesicht; denn dann waren sie befriedigt."

Ehefrau, 32 J., über 6 J.: ... „Auf meine Schwester kann ich mich erst besinnen, als sie laufen konnte und ich mit ihr spazieren gehen mußte. — Da entsinne ich mich eines grausamen Zuges. Meine Schwester war knapp 3, ich über 6 Jahre alt. Wir spielten ab und zu vor einer Kirche, zu der Stufen hinaufführten. (Wir waren nach H... übergesiedelt.) Ich verlangte nun von meiner Schwester, daß diese die Stufen hinunterspringen sollte. Sie fing an zu weinen und sah mich flehentlich an, dies doch nicht von ihr zu verlangen. Ich bestand aber darauf und unter Weinen wagte sie den Sprung. Ich fing sie unten auf. Nachher tat mir meine Handlungsweise sehr leid; ich besinne mich noch genau, wie ich sie dann liebkoste und sagte: „Liebe A..., eben war der Teufel in mir, jetzt ist er aber heraus!" Später hat sich solch ein grausamer Zug nicht wieder gezeigt."

Bautechniker, 37 J., 3—4 J.: ... „Ich erinnere mich noch deutlich an ein kleines Haus; hell ist es um mich her, vor mir in einem kleinen Wagen aber undeutlich ein kleines Kind, auf das ich mit einem Stock einschlage. — Nach den Er-

klärungen handelte es sich um meine Schwester, auf die ich aufpassen sollte, und die ich mit einem Feuerhaken geschlagen habe. Alter zwischen 2 und 3 Jahren."

Es folgen drei Erinnerungen, die über den verderblichen Einfluß älterer Spielgefährten unterrichten sollen.

Ehefrau, 48 J., 4—5 J.: ... „Dort wohnten auch Leute mit einem Mädel, das etwa 2 Jähre älter war als ich. Entweder war ihr Vater Schlosser oder hießen sie so. Da weiß ich, daß sie mittags ihrem Vater Essen tragen mußte nach der Sudenburg, einer Vorstadt. Sie bat mich, ich sollte mitgehen. So sind wir über die Felder gegangen und kamen an die ersten Häuser der Vorstadt, da ließ sie mich stehen und lief davon. Andere Leute haben mich dann weinend nach Hause geführt, denn jedenfalls wußte ich Straße und Hausnummer. Ich bin nie wieder mit ihr fortgegangen."

Werkstätten-Vorsteher, $61^1/_2$ J., vor 2;6: ... „Ich kann mich noch genau erinnern, daß unsere liebe Mutter zur Obsternte des Jahres 1866, als ich noch nicht $2^1/_2$ Jahre alt war, mir eine große Freude machte, wenn sie mit dem Besenstiel vom Hausgiebelfenster aus des Nachbars Birnbaum schüttelte, und ich die Birnen auflesen und essen konnte. Um diese Zeit habe ich auch mehrere Pflaumenkerne verschluckt, ohne daß ich daran Schaden erlitten habe. Es kam so: Zwei ältere Spielgenossinnen verteilten Pflaumen und gaben auf: Wenn du mehr haben willst, mußt du die Kerne verschlucken, was ich auch willig getan habe."

Maschinist, 64 J., vor 6;0: ... „Als ich noch nicht zur Schule ging, spielte ich mit andern Kindern auf einem Holzplatz. Ältere Jungens rauchten aus einer Tonpfeife und ließen uns kleine Jungens immer ziehen. Die Wirkung blieb auch nicht aus, denn als ich zu Hause war, mußte ich mich übergeben."

Schließlich noch zwei Erinnerungen, die uns Einblicke in besondere Beziehungen zwischen kleinen Jungen und Mädchen gestatten.

Student, — um 5 J.: ... „Als merkwürdigstes Erlebnis am neuen Ort ist mir folgendes in Erinnerung: Es galt, sich mit neuen Verhältnissen und Personen bekannt zu machen. Dies wollte mir nicht recht gelingen bei einem Mädchen in meinem Alter, das sich nur mit meinen Geschwistern beschäftigte. Ich besann mich daher, wie ich mich bemerkbar machen solle und kam auf den Gedanken, sie in den Backen zu kneifen. (Oder war es Neugier, wie sie darauf reagieren würde?) Nach einigen fehlgeschlagenen Angriffen gelang mir dies vollständig. Ich war verblüfft, daß man wegen so etwas so schreien könnte, wie es hier geschah, und wehrte mich gegen die nicht sehr freundlichen Worte, welche ich von den Angehörigen dieses Mädchens zu hören bekam, dadurch, daß ich an meinen eigenen Backen zu zeigen versuchte, wie ungefährlich mein Experiment gewesen war."

Weiblich, 19 J., 3;0: ... „Im vollendeten dritten Jahre stand ich an der Haustür. Meine und seine Schwester spielten mit den Puppen. Wir durften nicht mitspielen und waren traurig darüber. Mein kleiner Freund tröstete mich damit, daß wir, wenn wir groß wären, uns heiraten wollten, und stand dabei ganz stolz und breitbeinig da, die Hände in den Taschen."

Insgesamt beweisen die Erinnerungen der letzten Gruppe, daß auch „Kinder unter sich" im allgemeinen nicht sich selbst überlassen werden dürfen. Nicht daß man ihren Verkehr bis ins einzelne regeln oder sich in ihr Spiel einmischen sollte —, der Erzieher muß unbemerkt dahinter stehen, um das sich unbeobachtet fühlende Kind in seiner reinen Natur erkennen und jederzeit eingreifen zu können, wenn es not tut.

Bei dem Versuch, alle hier angeführten Erinnerungsdokumente unter einen umfassenden pädagogischen Gesichtspunkt zu stellen, komme ich zu dem Ergebnis, daß die Familie die natürliche Stätte der Kleinkindererziehung ist und bleiben muß, auch wenn sie in ihrer gegenwärtigen Form bei weitem nicht alle Forderungen erfüllt. Pestalozzi hat tief und richtig gesehen, indem er die Erziehung des Kindes und schließlich die Regeneration des ganzen Volkes auf der „Mutterschule" begründen will, und der Roman „Lienhard und Gertrud" stellt ja weiter nichts dar, als das stille Wirken einer Mutter, das über die Kinderstube hinauswächst und einem ganzen Dorfe Rettung bringt. Die Familie ist eine kleine Welt, in der sich die große da draußen abspiegelt. Hier erlebt das Kind in der Kontinuität der Generationen seine historische Bedingtheit und in der Muttersprache den Zusammenhang mit dem Volke[1]. Die soziale Elementarbildung beginnt in der Kinderstube, wo im Verkehr mit Geschwistern und Eltern das Pflicht- und Rechtsgefühl aufkeimt, wo die selbst erfahrene Hilfe den Drang auslöst, auch anderen helfen und etwas sein zu können. Die Familie vermittelt dem werdenden Menschen die Grundlagen seiner geistigen, sittlichen und religiösen Entwicklung —, sie ist nach Hegel der sittliche Geist in seiner substantiellen Einheit: „Die Familie hat, als die unmittelbare Substantialität des Geistes, seine sich empfindende Einheit, die Liebe zu ihrer Bestimmung." [2]

Oft blickt hinter traurigen Kindheitserlebnissen ein zerrüttetes Familienleben hervor, das meist sozial bedingt ist. Daraus schließen zu wollen, daß die Familie als berufene Erziehungsgemeinschaft überholt sei, wäre verkehrt: Wiederaufbau, nicht Ersatz! lautet die Forderung. Und darin liegt nicht zuletzt die Bedeutung der Kindheitserinnerungen, daß sie die erzieherische Funktion der Familie auch in tieferen Schichten unseres Volkes widerspiegeln und daß sie den Einfluß gewisser Milieubedingungen auf das Werden der Kindesseele wenigstens durchscheinen lassen. Doch dies auszuführen erfordert eine Untersuchung für sich.

[1] Vgl. hierzu auch Schleiermacher und Herbart: „Als ob nicht gerade erst durch das kleine Vaterland, welches gleichsam die Familie bildet, das Herz an das große gefesselt würde!" — „Auf der ersten Stufe muß das Kind seine Existenz ganz in der Familie haben. Die Ansprüche aller andern Sphären gehen nur durch die Familie auf das Kind. Jedes Heraustreten des Kindes aus der Familie ist ein Übergang, den man nicht zu früh machen kann." (Aphorismen zur Pädagogik, 24.)

[2] Hegel, Philosophie des Rechts (1833), § 158 (Bd. VIII der Gesamtausgabe).

* *

Über den Jugendführer.

Von Viktor Winkler-Hermaden.

Der große Einfluß, den Jugendbewegung und Jugendpflege auf das Leben der heranwachsenden Jugend in den letzten Jahrzehnten gewonnen haben, ließ auch die allgemeine Bedeutung des Führertums in der Jugend voll in Erscheinung treten. Jugendbewegung und Jugendpflege können des Führertums nicht entraten. In ihm finden beide ihre reinste Ausprägung. Doch ist das Führertum nicht an sie gebunden. Als Einfluß reiferer Freunde oder verstehender Eltern und Lehrer kann es sich auch außerhalb der Jugendverbände und Jugendgruppen entfalten. In letzteren hat es nur eine ausgeprägtere Form erhalten. Die ursprünglich rein psychologische Gegebenheit eines führerischen Einflusses wurde hier zu einer von der Allgemeinheit anerkannten soziologischen Einrichtung. Und damit ist sie erst in den Blickpunkt weiterer Kreise getreten.

Allerdings hat die Allgemeinheit nur ein ganz oberflächliches Bild vom Wesen des Führertums. Äußere Gesichtspunkte sind zumeist allein für die Beurteilung eines Wirkens als führerisches Wirken maßgebend. Die Veranstaltung von Heimabenden, die Führung auf Wanderungen u. dgl. dienen als sein Kennzeichen. So wird nicht allzuselten die rein äußere Beziehung eines bestellten Führers zur Jugend als Führertum angesehen. Und dort, wo es sich um ein Führertum in tieferem Sinne handelt, weiß die Allgemeinheit nichts von den mannigfaltigen Gestaltungen, die diesem Führertum eigen sind, und von den Gegensätzen, die es beinahe fraglich erscheinen lassen, ob eine einheitliche Bezeichnung für so grundverschiedene seelische Einstellungen überhaupt berechtigt ist. Drei Faktoren bestimmen vor allem das Wesen des Führertums. Der Geist der Jugendbewegung nimmt, ebenso wie in anderen Fällen der Geist der Jugendpflege, einen gestaltenden Einfluß auf das Führertum. Aber auch die jeweilige Altersstufe der Jugend fordert eine bestimmte Art führerischer Einstellung. So verlangt die Jugend in der Vorpubertät nach einem anderen Führertum, als die Jungen und Mädchen im Pubertäts- und Adoleszenzalter. Und letzten Endes ist die Persönlichkeit des Führers — ganz abgesehen von Jugendverbänden und Alter der Jugendlichen — von entscheidendster Bedeutung für seine Gestaltung.

Eine große Mannigfaltigkeit von Erscheinungsformen des Führertums ist durch diese drei Faktoren bedingt. Nur ihre Isolierung und gesonderte Betrachtung läßt die gestaltenden Kräfte des Führertums erkennen und legt die Vermutung nahe, daß die Vielzahl von Erscheinungsformen sich auf eine geringe Anzahl seelischer Grundeinstellungen zurückführen läßt. Die wesentlichsten Ergebnisse einer eingehenderen Untersuchung dieser Frage[1] sollen im folgenden zu knapper Darstellung gelangen.

[1] Psychologie des Jugendführers, Heft 6 der Quellen und Studien zur Jugendkunde, Verlag G. Fischer, Jena.

Das Führertum in der Jugend schöpft seine große Bedeutung aus dem Anlehnungsbedürfnis der Heranwachsenden an reifere, vollkommenere Menschen. Der Jugendliche braucht Menschen, lebendige Ideale, an deren Wesen und Wirken er sich selbst emporheben kann. Nur dadurch, daß das Wirken des Führers einem innersten Verlangen der Jugend gerecht wird, kann sein Einfluß unter Umständen bedeutungsvoller sein als der des Elternhauses, der Schule oder anderer Erziehungsfaktoren. Aber nicht jeder, der sich eine Führung anmaßt, wird diesem Verlangen tatsächlich gerecht. Individuelle Verschiedenheiten der Jugend spielen hierbei in allen Altersstufen eine Rolle. Viel mehr noch als sie fällt die allgemeine Seelenlage in den einzelnen Altersstufen ins Gewicht.

Das Führerideal des Jungen in der Vorpubertät ist der starke, zielsichere Mensch, der durch Kühnheit, körperliche Vorzüge und sicheres Auftreten eine unbedingte Autorität darstellt. Seine feste Hand, seine zielbewußte Leitung, sein Rat, ja selbst sein Gebot werden gewünscht, seine Hilfe und oft auch seine Fürsorge dankbarst empfunden. Denn die realistische Einstellung des Jungen, der in Gedanken die kühnsten Taten vollbringt und den größten Gefahren trotzt, vermag nicht ganz die ihm noch anhaftende kindliche Schwäche und Hilfsbedürftigkeit zu verdrängen. Darum ist es erforderlich, daß sich der Führer dem Jungen auch liebe- und verständnisvoll zuwendet.

Das Pubertätsalter stellt andere Forderungen an den Führer: reichstes inneres Erleben, Verstehen der Seelenstimmungen des Jugendlichen, persönliches Beispiel, das durch direkte Einflußnahme nur dann ergänzt wird, wenn der Jugendliche danach verlangt. Statt Zielsicherheit: Blick für die unendlichen Möglichkeiten des Lebens. Statt Rationalität: Irrationalität. Reichste Entfaltung des eigenen Selbstes ersehnt der Jugendliche; aber diese Entfaltung soll durch den Lebensstrom, der vom Führer ausgeht, ermöglicht und gefördert werden.

Wiederum anders ist es in der Adoleszenz: die Auseinandersetzung des Ich mit der Welt erfordert ein Führertum, das geeignet erscheint, der Welt souverän gegenüberzutreten; sei es durch seine Ideale, die es der Welt aufzwingen will, sei es durch seine überlegene Lebenserfahrenheit, die das Leben zu meistern vermeint.

Wer nur einigermaßen mit dem Wesen der Jugendbewegung vertraut ist, mag aus dieser Gegenüberstellung entnehmen, daß das Führerverlangen der Vorpubertät in der Jugendpflege, das der Pubertät in der Jugendbewegung seine Erfüllung findet. Dies erhellt schon daraus, daß die Jugendpflege aus dem Wunsch der Erwachsenen, die Jugend zu sicheren Zielen zu führen und ihr zu helfen, hervorgegangen ist und sich in erster Linie an die jüngere Jugend wendet, während die Jugendbewegung ihre Entstehung dem Streben der Jugend nach freier Entfaltung des eigenen Wesens verdankt und im Pubertätserleben wurzelt. Es soll hier nicht näher berück-

sichtigt werden, daß Jugendbewegung und Jugendpflege heute vielfach ineinander übergegangen sind und daß reine Formen dieser beiden Richtungen nur mehr in geringer Zahl angetroffen werden können. Zu einem völligen Verschmelzen beider Richtungen ist es aber in den seltensten Fällen gekommen. Meist herrscht eine oder die andere vor, besonders dort, wo es sich vorwiegend um jüngere oder um reifere Jugend handelt.

Und auch das Führertum der Adoleszenz findet in einer besonderen Richtung der jugendlichen Verbände seine Verwirklichung: in ideellen und geistigen Bewegungen, die gleicherweise aus Jugendpflege und Jugendbewegung hervorgegangen sind. Hier dient das Führertum nicht mehr der Erziehung und sicheren Leitung oder der Entfaltung der Persönlichkeit, sondern der Verlebendigung bestimmter Ideale in den Herzen der Jugend und der Vertiefung bestimmter Lebenseinstellungen.

Zusammenfassend können wir sagen: das Führertum der Vorpubertät, der Pubertät und der Adoleszenz finden im idealen Führertum der Jugendpflege, der Jugendbewegung und der geistigen Bewegungen in der Jugend ihre Entsprechung.

Diese ideale Übereinstimmung des Führerverlangens der drei Altersstufen mit dem Führertum der drei Richtungen jugendlicher Verbände besteht natürlich nur im Allgemeinen. Es wurde schon hervorgehoben, daß individuelle Verschiedenheiten der Jugend mitunter ein besonders geartetes Führerverlangen bedingen. Dazu kommt noch, daß auch dort, wo die drei Richtungen ihr ursprüngliches Gepräge bewahrt haben, meist alle Altersstufen vertreten sind, die Jugendpflege also auch Jungen über 14 Jahre umfaßt und die Jugendbewegung schon Kinder im Alter von 12 Jahren in ihre Reihen aufnimmt.

Neben die Bedingtheit des Führertums durch die Altersstufe der Jugend und durch den Geist der jugendlichen Verbände tritt als dritter und wesentlichster Faktor die Persönlichkeit des Führers.

Zwei Wege stehen zur Erfassung der Strukturen führerischen Wirkens offen[1]. Es ist möglich, die Entstehung und Entwicklung eines Führertums in einem Kreis ursprünglich einander gleichgeordneter Menschen, etwa in einer Schulklasse, in einem Kinderheim u. dgl. zu verfolgen. Man kann hierbei feststellen, wie einzelne Kinder mählich ein Übergewicht über die anderen erlangen und Führerrollen übernehmen. Diesen Weg haben K. Reininger[2] und H. Hetzer[3] gelegentlich allgemeiner jugendpsychologischer

[1] Ein dritter Weg wäre die Untersuchung der allmählichen Entwicklung einer Führerpersönlichkeit selbst. Da dies der Hauptsache nach nur auf Grund von Selbstzeugnissen des Führers und von gelegentlichen Wahrnehmungen dritter Personen möglich ist, kommt dieser Weg für eine systematische Untersuchung höchstens ergänzend in Betracht.

[2] Über soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät, Wiener Arbeiten zur pädagog. Psychologie, Heft 2.

[3] Der Einfluß der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische Produktion pubertierender Mädchen. Quellen und Studien zur Jugendkunde, Heft 4. Fischer, Jena.

Untersuchungen eingeschlagen. Eine zweite Möglichkeit besteht darin, daß eine größere Anzahl Erscheinungsformen des schon entwickelten Führertums analysiert und vergleichend nebeneinander gereiht wird. Auf diesem Wege kann es gelingen, übereinstimmende Grundlagen, typische Erscheinungsformen festzustellen. Dieser zweite Weg — auch von Dunin Borkowski bei seiner Charakterisierung einzelner jugendlicher Führer beschritten[1] — wurde von uns eingeschlagen.

Eine Betrachtung zahlreicher Erscheinungsformen wahren Führertums läßt in allen diesen Formen einen gemeinsamen Wesenszug erkennen: das Führertum äußert sich als dauernde gewollte Einflußnahme auf andere Menschen, die unzertrennlich mit einem Geben des Führers an die Jugend verbunden ist. Aus der Fülle der Gestaltungen, die das Führertum unter sich begreift, heben sich bei genauer Analyse drei Grundformen heraus: die des „Erziehers", des „Herrschers" und des „Apostels", oder des objektiven, des subjektiven und des geistigen Führers. In jedem der drei Fälle liegt eine gewollte dauernde Einflußnahme des Führers vor; nur das Motiv und die Art der Einflußnahme und des Gebens sind jeweils grundsätzlich verschieden. Im ersten Falle erfolgt Einflußnahme und Geben des Führers um der Jungen willen unter Hintansetzung des eigenen Selbst; im zweiten um seiner selbst willen, ohne Hinwendung zu den Geführten, im dritten um eines Gedankens willen, dem der Führer dient, ohne Rücksicht auf die eigene Persönlichkeit und die der Geführten. In kurzen Strichen sei eine Charakteristik der drei Idealtypen gegeben.

Das Führertum des „Erziehers" ist ein bewußt gewollter Dienst an heranreifenden jungen Menschen. Nicht um seinetwillen, um ihretwillen ist der „Erzieher" Führer. Das Wohl und Wehe, die bewußte Entfaltung des eigenen Ich tritt zurück hinter den Drang, jungen Menschen ein Helfer und Wegweiser zu sein, sie zu wappnen für den Kampf des Lebens und ihre Kräfte zu vollster Entfaltung zu bringen. Den noch Unreifen, Hilfsbedürftigen, Schwachen wendet er sich zu, gleichgültig, ob ihr Wesen dem seinen verwandt ist oder nicht. Die eigene Lebenserfahrung, das eigene Wissen und Können stellt er in den Dienst der Erziehung der Jungen und Mädchen. Wohl lebt er innerlich mit ihnen und in ihnen, aber nicht, um sich innerlich zu bereichern, sondern um aus dem Verstehen ihrer Seelen die Möglichkeit erfolgreicher erzieherischer Einflußnahme schöpfen zu können. Eine Selbstentäußerung, die aber im letzten Grunde als Erfüllung eines innersten Dranges wieder eine Selbstbereicherung darstellt, ist das tiefste Wesensmerkmal dieses Führertums.

Wiewohl das Wirken des „Erziehers" aus dem unbewußten Drange, heranreifenden jungen Menschen in ihrer Entwicklung zu helfen, erfolgt, so bringt die erzieherische Einwirkung, das Einleben in fremde Seelen, die Abwägung von Vorteilen und Nachteilen einzelner erzieherischer Maßnahmen

[1] Führende Jugend, Berlin 1920.

eine stets wachsende Rationalisierung des führerischen Wirkens mit sich. Nur dort, wo die Liebe zu den Jungen sich in einer instinktiv altruistischen Hilfstätigkeit erschöpft, wo subjektives Erleben unmittelbar in den Dienst jüngerer Kameraden gestellt wird — wie es manchmal bei ganz jungen Führern der Fall ist — ist das Führertum des „Erziehers" als unmittelbarer Ausfluß irrationalen Lebens anzusehen.

Der „Herrscher" ist Führer um seiner selbst willen. Es ist ihm Bedürfnis, andere Menschen in den Bannkreis seines Wesens zu ziehen. Er benötigt den Widerhall in den Seelen der Jungen, um ganz er selbst zu sein, um ganz sein Wesen entfalten zu können. Seine Selbstentfaltung bedeutet aber gleichzeitig für die Andern eine Bereicherung ihres Wesens. Mit dem Führer reifen die jugendlichen Seelen heran. Er weckt ungeahntes Erleben in ihrer Brust, löst Kräfte aus, die bisher brach gelegen und vermittelt ihnen Werte, die für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit von grundlegender Bedeutung sind. Diese gegenseitige Ergänzung setzt voraus, daß sein Kreis beschränkt ist, daß er nur solche Menschen umfaßt, die durch annähernde Gleichgestimmtheit mit ihm innerlich verbunden sind. Die Wirkung, die er auf diese Menschen ausübt, ist eine außerordentlich große. Zwar wähnt jeder Einzelne, innerlich durchaus frei zu sein und nur dem Gebot der eigenen Individualität zu folgen, doch steht er — objektiv betrachtet — im Verhältnis der Hörigkeit und Abhängigkeit zum Führer. Das Wesen und nicht nur der Wille des Führers herrscht. Darum sind wir auch berechtigt, diesen Führertypus als „Herrscher" zu bezeichnen.

Im Gegensatz zu der persönlichen Färbung, die dem Führertum des „Herrschers" und des „Erziehers" anhaftet, eignet dem Führertum des „Apostels" ein durchaus unpersönliches, ja überpersönliches Wesen. Es ist nicht die Förderung des eigenen Lebens oder die des Lebens der heranreifenden jungen Menschen, um deretwillen sich der „Apostel" zur Führung gedrängt fühlt. Der Mensch — der einzelne wie auch die Gesamtheit — tritt bei diesem Führertum in den Hintergrund. Er ist nur Mittel für die Verlebendigung und Verbreitung eines Gedankens. Der „Apostel" fühlt sich berufen, Verkünder dieses Gedankens zu sein, ihn in den Seelen der jungen Menschen zu wecken und zu pflegen. Darum wendet er sich an sie; darum übt er oft eine Herrschaft über sie aus, die schwerer auf ihnen lastet als das persönliche Führertum des „Herrschers"; darum ist er unter Umständen unermüdlich bestrebt, erziehend auf die Jugend einzuwirken, mit einem Eifer und einer Hingabe, die von der aufopfernden Liebe des „Erziehers" kaum überboten wird. Aber der „Apostel" herrscht nicht für sich, er erzieht nicht um der Jungen willen. Beides, Herrschaft und Erziehung, dient nur dem Leben der Idee. Was in der Entwicklung und dem Leben des jungen Menschen nicht auf sie Bezug hat, ist für ihn bedeutungslos. Die höchsten Vorzüge, die tiefsten Schwächen der Jungen berühren ihn dann nicht. Auch er trifft eine Auslese unter ihnen, aber nicht nach

persönlichen Gesichtspunkten, sondern nach dem Gesichtspunkt der Empfänglichkeit für die Idee. Sie allein ist es, die ihn mit den Jungen verbindet. die sein Führertum, seinen Einfluß auf ihr Leben ermöglicht. Führer und Jungen stehen einander in den meisten Fällen menschlich fremd gegenüber.

Von dem Wesen der Idee, von der Veranlagung des Führers hängt es ab, welche Gestaltung diesem Führertum eigen ist. Mannigfaltig ist diese Gestaltung, mannigfaltiger als die des Führertums des „Herrschers" und „Erziehers". Aber seine Grundzüge: der Drang, um einer Idee willen führerisch tätig zu sein, die unpersönliche Einstellung des Führers zu den Jungen und umgekehrt, die Beschränkung des führerischen Wirkens auf den Bereich, in dem sich die Idee auswirken kann, ist allen seinen verschiedenen Gestaltungen unverkennbar eigen.

Diese drei Typen treten uns naturgemäß nur in seltenen Fällen in vollkommener Reinheit entgegen; meist sind sie nicht voll ausgeprägt oder liegt eine Vereinigung von zwei Typen in einer Person vor; immerhin können wir in zahlreichen Fällen, besonders wenn wir die Beeinflussung der Erscheinungsformen durch das Milieu in Betracht ziehen, die Grundzüge eines der drei Typen feststellen. Je stärker ausgeprägt eine Führerpersönlichkeit ist, desto mehr nähert sie sich meist dem Idealtyp.

Fassen wir nunmehr nochmals das Führerverlangen in den drei Altersstufen der Jugend ins Auge, dann tritt uns auch hier in überraschender Weise eine Entsprechung entgegen. Das Führerverlangen der drei Altersstufen scheint in den drei Idealtypen jeweils seine Erfüllung zu finden. Der Idealtyp des „Erziehers" stellt den idealen Führer der Vorpubertät, der Idealtyp des „Herrschers" den idealen Führer der Pubertät und der Idealtyp des „Apostels" den idealen Führer der Adoleszenz dar. Und in Verfolg unserer früheren Feststellung können wir hinzufügen, daß für den „Erzieher" die Jugendpflege, für den „Herrscher" die Jugendbewegung und für den „Apostel" die geistigen Bewegungen das angemessene Feld ihres Wirkens darstellen.

Woher diese durchgehende Entsprechung? Sie beruht darauf, daß sowohl die Gestaltungen der jugendlichen Verbände wie die des Führertums durch die seelische Einstellung der Jugend bedingt sind.

Ein Führertum ohne entsprechendes Führerverlangen in der Jugend kann nicht zur Auswirkung gelangen. Nur ein Führertum, das der typischen Einstellung einer Altersstufe entspricht, trägt die Möglichkeit in sich, einen Typus allgemeinerer Art zu bilden. „Herrscher", „Erzieher" und „Apostel" werden dieser Aufgabe gerecht. Sie erscheinen uns daher als typische Formen des Führertums.

Und in Übereinstimmung mit dem Wollen der Jugend hat das Führertum der drei Idealtypen die drei Hauptrichtungen der jugendlichen Verbände ins Leben gerufen. Menschen mit starkem Selbstentfaltungsdrang sind die Begründer der Jugendbewegung gewesen, Menschen, die von Liebe

zur Jugend erfüllt waren, und sie zu gesicherten Lebenszielen führen wollten, haben die reine Jugendpflege begründet, Apostelnaturen sind die Bahnbrecher ideeller Richtungen in der Jugend gewesen. Und stets ist es in erster Linie das Führertum einer dieser drei Typen, das auch heute noch den einzelnen Richtungen ihr besonderes Gepräge verleiht. Es ist aber selbstverständlich, daß in den Verbänden der drei Richtungen Führer aller drei Typen tätig sind, da die überwiegende Mehrzahl der Führer aus den Reihen der Jugend selbst hervorgeht und nicht jeder Führer innerlich dem Typus der jeweiligen Richtung entspricht. In solchen Fällen verhüllt oft der Geist des Verbandes die ursprüngliche Wesenheit des Führers und bildet so ein Hindernis für die Erkenntnis der wahren Grundlage des Führertums.

Gewiß mag es außer den drei geschilderten Idealtypen und ihren Verflechtungen noch mannigfache Sonderformen, vielleicht auch Sondertypen des Führertums geben. Die Tatsächlichkeit von Blühers Typus inversus zum Beispiel soll nicht bestritten, nur seine Bedeutung wesentlich eingeschränkt werden. Unter Umständen kann die gleichgeschlechtliche Erotik ein Führertum begründen oder zumindest an seiner Begründung mitwirken. In vielen Fällen aber ist sie nur eine Folgeerscheinung, nicht die Ursache des Führertums. Dies gilt auch hinsichtlich der erotischen Einstellung der drei vorgenannten Typen. Sowohl das Führertum des „Erziehers" wie das des „Herrschers" begünstigt eine starke gefühlsmäßige Einstellung gegenüber dem eigenen Geschlecht, die erotischen Charakter annehmen kann. Beim „Apostel" ist sie zwar durch den unpersönlichen Grundcharakter des Führertums ausgeschlossen, tritt aber außerhalb des Bereiches der eigentlichen Führertätigkeit als Gegengewicht gegen die unpersönliche Führereinstellung in einzelnen Fällen um so stärker hervor.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Über die kindes- und bildungspsychologischen Voraussetzungen der Fröbelschen Kleinkinderpädagogik.

Vorbemerkung. Die nachfolgenden Ausführungen sind mit gütiger Erlaubnis des Deutschen Fröbel-Verbandes entnommen aus dem soeben erschienenen 2. Bändchen der Bücherreihe B (Gegenwartsfragen) des Deutschen Fröbel-Verbandes, herausgegeben von Elfriede Strnad: Hecker, Hilde, und Muchow, Martha, Friedrich Fröbel und Maria Montessori. Mit einer Einleitung von Prof. Dr. Eduard Spranger. Leipzig 1927. Quelle & Meyer. Das Buch enthält zwei Teile: 1. Hecker, Hilde, Meine Erfahrungen in der „neuen Kinderstube" des Pestalozzi-Fröbel-Hauses I, Berlin-Schöneberg. 2. Muchow, Martha, Das Montessori-System und die Erziehungsgedanken Friedrich Fröbels. Ein Beitrag zum Problem ihrer Anwendung in der Kleinkindererziehung unter besonderer Berücksichtigung ihrer kindes- und bildungspsychologischen Voraussetzungen.

Der Ansatzpunkt für die Erziehung sind (für Fröbel) die dem Kinde von Natur eigenen Triebe zur Tätigkeit, zur Erkenntnis, zur Anschauung des Schönen und zur Einigung mit Gott. Sie sind im kleinen Kinde noch in unge-

schiedener Einheit gegeben; Aufgabe der Erziehung ist es, sie zu differenzieren und zur höheren Einheit, zur gegliederten Einheit in der Geistigkeit des gebildeten Menschen, zu führen. Dies Gesetz der Entwicklung, das Fröbel in allem Sichentwickelnden erschaut hat, ist der leitende Gesichtspunkt für die Erziehung; sie hat den Menschen zu führen von der ungegliederten, diffusen Einheit, in der keimhaft alles schon enthalten ist, zur gegliederten, zur organisierten Einheit, zur Geistigkeit, in der die Mannigfaltigkeit der Glieder in der Einheit der Persönlichkeit zusammengehalten wird. Das Kind als qualitativ anders als der Erwachsene erkannt zu haben — nicht nur als ein Wesen, das dieses oder jenes, was der Erwachsene kann, „noch nicht kann", sondern als solches mit einer wesenhaft anderen durch urtümliche Ganzheit gekennzeichneten, des Erlebens und des Bewußtseins, mit einer infolgedessen auch ganz andersartigen Welt, ist Fröbels große kinderpsychologische Leistung, mit der er aller wissenschaftlichen Kindespsychologie weit vorausgeeilt ist. Das Kind ist für Fröbel sowohl im Hinblick auf seine seelischen Inhalte, als auch in seinen seelischen Leistungen und in seinen Trieben charakterisiert durch die mangelnde Differenziertheit. Vieles, was die modernste Entwicklungspsychologie des Kindes heute erst langsam zu erarbeiten beginnt und dem Kleinkinderzieher nahezubringen sich bemühen muß, hat Fröbel an der Hand dieses Prinzips in vorurteilsfreier Beobachtung des Kindes schon seinerzeit gesehen und in geradezu vorbildlicher Weise in seinen Vorschlägen für die Beschäftigung des Kleinkindes verwertet. So wußte er, der selbst Zeit seines Lebens kindlichen Gemüts geblieben und daher wie kein anderer begabt war, das Kind von innen heraus zu verstehen, nur zu genau, wie sehr das Erleben des Kindes, seine Welt und ihr Strukturzusammenhang qualitativ von der des Erwachsenen, die man nur zu leicht dem Kinde ebenfalls unterzuschieben geneigt ist, abweicht. Er wußte, daß „dem Kinde ... die Außenwelt, wenn auch in sich immer schon aus denselben Gegenständen und in derselben Gegliedertheit bestehend, aus ihrem Nichts zuerst in neblichter, gestaltloser Dunkelheit, in chaotischer Verworrenheit, selbst Kind und Außenwelt ineinander verschwimmend entgegentritt"[1]; er wußte, daß im Kinde mehr als im Erwachsenen Geist und Gemüt, Anschauung und Gefühl in eine Einheit verschmolzen sind; er sah, daß dem kleinen Kinde Objekt und Subjekt, Sprechender und Sprache, Gegenstand und Name eine Einheit bilden, die ihm erst später als Getrenntes entgegentreten, und vieles andere mehr. Wir sehen heute in der modernen Kinderpsychologie fast alle diese Beobachtungen Fröbels durch exakten Nachweis bestätigt; wir sehen eine Theorie des primitiven Bewußtseins entstehen, in der dieses durch dieselben Merkmale beschrieben wird, die Fröbel in seiner Charakteristik des Kindes in der frühesten Periode seiner Entwicklung angibt und die er in so genialer Weise in seinen Gaben berücksichtigt hat. Die Einsicht, daß die ungegliederte Einheit der kindlichen Seele am Anfang schon alle Keime der zukünftigen entfalteten Persönlichkeit und die ungegliederte Komplexität der kindlichen Welt schon die ganze zukünftige Welt des Erwachsenen im Keim enthält, die auf dem Wege entwickelnder Bildung aus ihm herausentfaltet werden können, bewahrt Fröbel davor, in seinem Kindergarten die kindliche Welt ganz und gar zu übergehen, wie das Maria Montessori tut, und mit

[1] Die Menschenerziehung. Hrsg. und eingeleitet von H. Zimmermann. (Reclam) 1926.

isolierten, nur einen Sinn ansprechenden Materialien und Aufgaben an das Kind heranzutreten. Für Maria Montessori, die in dem geistigen Zustand und der Weltansicht des Kleinkindes nur das Chaotische und in der ausgereiften geistigen Persönlichkeit nur ein geordnetes Beisammen von Einzelfunktionen sieht, muß allerdings die Erziehung mit der Isolierung eines Sinns, mit der Fixierung eines Einzelnen beginnen, damit irgendwo in dem Verwirrenden ein fester Ansatzpunkt geschaffen wird, an den sich neue weitere ansetzen können. Für Fröbel, der in dem ungegliederten Diffusen doch schon die künftige Ordnung des Gegliederten ahnend erkennt, ist es das Natürliche, sogleich mit seiner ersten Spielgabe und den daran möglichen Betätigungen und Spielen diese ungeschiedene Ganzheit auch ganz anzusprechen und die ganze Welt in ihr erscheinen zu lassen. Das Spiel mit dem Ball in seiner fast unbegrenzten Mannigfaltigkeit scheint ihm besonders geeignet, alle Seiten der kindlichen Seele zu berühren und die Differenzierung der Kräfte und der Umgebung vorzubereiten. Durch das Spiel mit dem Balle wird das Kind zuerst mit der Natur der Körper vertraut, es lernt die geometrische Grundform der Kugel kennen, es wird zur Beachtung von Farben geleitet, es kann am Ball an der Schnur Turnübungen machen, der Gesang der Mutter zu den Bewegungen des Balles kann zum Gemüt des Kindes sprechen, es kann schauen, wenn die Mutter mit dem Balle hantiert, es kann die räumlichen und die zeitlichen Gliederungen, Kommen, Gehen, Dasein und Verschwinden, die selbsttätige und die mitgeteilte Bewegung erfassen, es kann selbsttätig mit dem Balle spielen, es kann im Balle die Dinge seiner Umwelt in ihren Eigentümlichkeiten, das springende Kätzchen, den gezogenen Wagen und vieles andere mehr dargestellt sehen; der Reichtum des Möglichen ist schier unerschöpflich. (Vgl. „Der Ball, das erste Spielwerk der Kindheit.“) Es sieht ferner alle diese mannigfaltigen Spiele mit dem einen Ball entstehen, der so in der Fülle der Erscheinungen den Einigungspunkt darstellt und dem Kinde eine Ahnung von der Einheit in der Mannigfaltigkeit, von der einheitlichen Bezogenheit des Vielen vermittelt. In seiner fortschreitenden Differenzierung und der immer größeren Mannigfaltigkeit paßt sich das Material der übrigen Gaben der fortschreitenden Fähigkeit des Kindes zur Überschau über ein kompliziertes Ganzes und seine verschiedenartigen Teile an. Immer ist es so beschaffen, daß an ihm alle Triebe des Kindes sich betätigen können und an ihm weiter gefördert werden. Eine wahrhaft unendliche Mannigfaltigkeit von Schönheits-, Lebens- und Erkenntnisformen läßt sich aus jedem der Fröbelschen Baukästen gestalten; weder der Ball noch der Baukasten sind je in ihren Möglichkeiten zu erschöpfen, selbst der Erwachsene findet noch Befriedigung in der Beschäftigung mit ihnen. Ebenso unerschöpflich sind die Legematerialien (Täfelchen, Stäbchen usw.) und das Papier zum Falten. Wie viel ärmlicher ist in der Hinsicht das Montessori-Material, das, wenn die Aufgabe, die in ihm liegt, gelöst ist, neue Zielsetzungen nicht in sich birgt und das daher für das Kind keinen Reiz mehr hat, sobald es die Aufgabe kann! Wie viel mehr kann sich auch die individuelle Begabung des Kindes im Spiel mit dem Baukasten ausleben und stärken; da baut der eine einen hohen Turm und erprobt seine Stabilität; da läßt der andere ein kunstvoll symmetrisches Portal entstehen und befriedigt seine ästhetischen Bedürfnisse, während das kleine Mädchen sich Möbel in seine Puppenstube setzt und so im Bereiche des Hauses heimischer wird!

Immer weitere Differenzierung und Organisierung seiner Kräfte und immer reinere und vollkommenere Entfaltung des göttlichen Wesens im Menschen, das ist also nach Fröbel die Aufgabe der Erziehung. Wie nun soll die Erziehung das praktisch erreichen? Auf der ersten Stufe der Entwicklung kann es nach Fröbel nur geschehen durch beachtende Pflege des Kinderspiels. „Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit, denn es ist freitätige Darstellung des Innern, die Darstellung des Innern aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst.“ [1] „Spiel ist das reinste geistigste Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe und ist zugleich Vorbild und Nachbild des gesamten Menschenlebens, des innèren geheimen Naturlebens im Menschen und in allen Dingen.“ [2] Das Spiel des Kindes ist also nicht bloße Spielerei, sondern hat eine große und tiefe Bedeutung. Es ist geistiges Produkt des Kindes, Erzeugnis seines Inneren, seines Wesens. Darum soll der Erzieher es mit Ernst beachten, sich liebevoll hineinversenken und seinen Sinn zu verstehen suchen. Es zeigt ihm alle Triebe und Anlagen des Kindes in ihrer Knospe, in noch ungegliederter Einheit, aber doch schon alle, die sich in seinem späteren Leben wirksam erweisen werden. „Dem ruhigen, durchdringenden Blicke des echten Menschenkenners liegt in dem freitätig gewählten Spiel des Kindes dieses Zeitraums das künftige innere Leben desselben offenbar vor Augen.“ [3] So ist es für den Erzieher von unschätzbarem Wert als Mittel zur Erkenntnis des Wesens seines Zöglings, das er genau kennen muß, um in rechter Weise vorschreibende und nachgehende Erziehung zum Ausgleich bringen zu können. Das ist der eine Grund, aus dem der Kindergarten dem Freispiele Raum gibt. Aber das freitätige Spiel ist nicht nur von Bedeutung für die Erkenntnis und das Verstehen des Kindes in seiner Wesensart, sondern es ist als die kindliche Form der Äußerlichmachung von Innerem eine Vorbildung der späteren Darstellung des Inneren am Äußerlichen durch den erwachsenen Menschen, der produktiven Arbeit. Das Kind übt sich in ihm in der Darstellung des Inneren an einem Äußeren. „Spiel ist ... eigentlich das durch die Verknüpfung des entgegengesetzt Gleichen, durch die Verbindung der freien Tätigkeit des Kindes mit der abhängigen Beweglichkeit, somit Gestaltbarkeit einer Sache, Erzeugte.“ [4]

So kann für Fröbel und für den Kindergarten das Spiel nicht bloßes Mitte zum Lernen dieser oder jener Einzelheiten, zur Übung dieser oder jener Einzelfunktionen werden, sondern ist immer zugleich Ausdruck und Inanspruchnahme der ganzen Person, Ausdruck der zentralen produktiven Kraft der Person. Wenn er es organisiert — und im organisierten Spiel besteht das Leben des Kindergartens —, so kann es nicht in Übungen, wie bei Maria Montessori, sein, in Übungen gymnastischer Art; sondern nur in Formen, die eine Darlebung des Inneren an einem Äußeren gestatten, die produktiv sein und werden lassen. Fröbel erkannte sehr wohl auch den Vorübungswert der kindlichen Spiele für die Einzelorgane und -funktionen und weist auch stellenweise (vgl. die Mutter- und Koselieder) ausdrücklich darauf hin, wie in den einzelnen Spielen die einzelnen Funktionen vorgeübt werden können; ja, man findet sogar überraschend viele derartige Bemerkungen in seinen Schriften, wenn — ja,

[1] a. a. O. S. 75. [2] ebd. [3] ebd.
[4] Fröbel, Friedrich, Gesammelte pädagogische Schriften. 3 Bände. Hrsg. von Richard Lange. 1862/63. Bd. 3, S. 252.

vielleicht wenn man von Maria Montessori herkommend seine Spielanregungen durchliest. Man kann durchaus nicht sagen, daß Fröbel die Bedeutung des Spiels für die Übung des psycho-physiologischen Organismus übersehen hat; ihm selber ist sie vielmehr selbstverständlich gewesen. Allerdings konnte er nicht die Einsichten der modernen Psycho-Physiologie haben, und seine Erziehungsmittel haben daher zuweilen von der Wissenschaft korrigiert und zum Teil sogar verworfen werden müssen, weil sie den Forderungen der Hygiene nicht entsprachen. Aber es wäre eine starke Unterschätzung der Großzügigkeit des Fröbelschen Vorschlags für die Beschäftigung des Kindes, wenn man meinen wollte, daß man diese Einzelmittel nicht ruhig preisgeben könnte, ohne dem Fröbelschen Gedanken untreu zu werden. In ihrem allerdings einer gefährlichen Einseitigkeit verfallenen Versuch, die psycho-physiologische Bedeutung des Spieles zu würdigen und das Spiel der Übung der psycho-physiologischen Organe systematisch nutzbar zu machen, hat Maria Montessori zweifellos das Verdienst, das Augenmerk besonders auf diese wichtige Seite der Aufgabe bei der Organisation des Spiels gelenkt zu haben. Aber wir sahen bei der Würdigung ihrer Praxis, daß die einseitige Fassung des zu erziehenden Kindes als psycho-physiologischen Organismus, dessen Organe und Fertigkeiten geübt werden, sie zu einem dürftigen und nur sehr formale Tätigkeiten gestattenden Material führte, das niemals der Fülle und der Ganzheit der kindlichen Person und ihren Bedürfnissen gerecht werden konnte. Fröbel, der das Kind personalistischer faßte und die Bedeutung des Spiels daher in seiner Leistung für die Darstellung und Entfaltung der ganzen Person des Kindes sah, konnte in viel mannigfaltigeren Spielen den erzieherischen Wert sehen. Spielen ist nicht nur darum wertvoll, weil es den Organismus übt, sondern in erster Linie, weil es Gelegenheit gibt, personale[1], körperliche und geistig-seelische Anlagen, das Wesen der Person darzuleben, darlebend zu klären und so zum Bewußtsein des Wesens zu führen, worin ja das Ziel der Erziehung besteht.

In dieser personalen Bedeutung würdigt der Kindergarten heute das Spiel. Es wird so organisiert, daß in seinem Rahmen möglichst alle Fähigkeiten und Kräfte des Kindes sich auswirken und in der Auswirkung sich stärken können. Das Kind des Kindergartens klärt im Spiel seine Anschauungen, es lernt im Zusammenhang des Spiels Größen, Farben, Gewichte usw. unterscheiden, es lernt Entschlüsse fassen, Entscheidungen treffen, geistesgegenwärtig sein und sich neuen Situationen sinnvoll anpassen, Pläne entwerfen und durchführen, befehlen und gehorchen, sich in Gemeinschaften, Gruppen und Regeln einfügen und vieles andere mehr. Das freie Spiel im weiteren Sinne als bei Maria Montessori ist das Vorbild für das Spiel im Rahmen des Kindergartens. Allerdings ist dieses Spiel nicht zu trennen von der Phantasie. Nicht im realen Leben, sondern oft nur in der Phantasiesituation und am harmlosen Material des Spielzeugs kenn das Kind alle diese personalen Leistungen vollziehen. In der Bewertung der Phantasie des Kindes gehen Fröbel und Maria Montessori am weitesten auseinander. Sieht Fröbel in ihr das Lebenselement des Kindes, an das alle Erziehung anknüpfen muß, so ist sie für Maria Montessori nur ein unerfreuliches und möglichst zu unterdrückendes Erbteil unzivilisierter Vorfahren.

[1] Vgl. dazu die Sternsche Theorie des kindlichen Spiels in der Psychologie der frühen Kindheit. 4. Aufl. 1927. S. 266ff.

Im Kinderhaus wird daher jede Regung der Phantasie unterdrückt und das Kind zur Beachtung der realen Verhältnisse angeleitet. Bilderbücher und Märchen, die seine Phantasie befruchten könnten, Reigenspiele und Darstellungsspiele, die zu einer Erzeugung von Phantasiesituationen verleiten, sind vom Programm des Kinderhauses ausgeschlossen. Das Kind soll zur Wirklichkeitserkenntnis erzogen werden, und wird darum mit den Farben, den Ausdehnungen, dem Gewicht, den Tastqualitäten, den Zahlenverhältnissen usw. der wirklichen Dinge beschäftigt; es wird zur exakten Benennung der Gegenstände erzogen, in denen es nichts anderes sehen soll, als sie wirklich, d. h. nüchtern-sachlich betrachtet, sind. So sprechen die Montessori-Kinder von Drei-, Vier-, Fünf- und Sechsecken, von Eirund, Walze und Pyramide, die sie sich als Spiel- oder Arbeitsmaterial holen wollen; und die Gegenstände fungieren nur als das, was sie für den Erwachsenen sind, es wird mit ihnen umgegangen, als seien sie nur die Träger der Merkmale, die der Erwachsene etwa bei ihrer sachlich genauen Beschreibung anführen würde. Für Fröbel dagegen, der selbst auf Grund seiner Weltanschauung in allen Dingen den Ausdruck eines Sinnes, der vermöge der ihm eigenen Einheit von Geist und Gemüt an den Dingen nicht nur ihre sachlichen Qualitäten, sondern ihren Ausdruck sah, für den die ganze Welt ein Gesicht hatte, das etwas unmittelbar bedeutete, konnte die Fähigkeit des Kindes, in allem Leben zu sehen, nicht eine aus dem Zusammenhang des geistigen Lebens herauslösbare Äußerung des Geistes, ein Atavismus sein. Für ihn besitzt nicht das Kind in dieser Fähigkeit ein möglichst bald zu überwindendes unnützes Erbteil seiner Vorfahren, für ihn hat zu seinem Unglück der Erwachsene diese Fähigkeit, das Lebendige in allem zu sehen und in allem einen Sinn zu vermuten und zu suchen, verloren. Im Leben mit dem Kinde sollte er versuchen, diese Fähigkeit wieder zu entwickeln, sich das Leben wieder lebendig werden zu lassen. Daß Fröbel sie sich in hohem Maße bewahrt hatte, war zweifellos einer der Gründe, aus denen er so tiefen Einblick in die Beschaffenheit der kindlichen Seele und der kindlichen Welt haben konnte wie kein zweiter.

Beim Studium kindlicher Denkleistungen können wir heute nachweisen, daß in der Tat im primitiven Bewußtsein die Eigenschaften der Dinge ganz andere und viel komplexere sind als im Bewußtsein des erwachsenen Kulturmenschen unserer Zeit, daß die Einheit der seelischen Leistungen im primitiven Bewußtsein eine ganz andere Welt, als die der dinghaft-festen Gliederung, die wir so gern für die Welt zu halten geneigt sind, aufbaut, eine Welt, in der die Inhalte ungemein viel stabiler und undeutbarer sind, in der die gefühlsmäßig-affektive und die wahrnehmungsmäßige Fassung dessen, was für uns Dinge von dauernder Konstanz sind, ineinander gehen. Und in geeigneten Experimenten am Erwachsenen können wir ergänzend feststellen, daß die Untergründe unserer sachlichen Auffassungsweise, unserer von Anfang an logische Kategorien anwendenden Wahrnehmung ebenfalls tiefere Schichten aufweisen, in denen solche primitiven Auffassungsweisen anklingen; daß sie im letzten Grunde unbedingt dazu gehören und erst die eigentliche Tiefe und die klingende Fülle des Erlebens ausmachen; daß sie nur verschüttet sind, weil wir uns gewöhnt haben, von einer begreiflich-logischen Oberschichte aus alle unsere geistigen Leistungen organisiert und zentriert sein zu lassen. So erfassen wir nicht mehr oder nur

schwer die letzten ganz realen Erlebensgründe nicht sachlich-gegenständlichen, sondern affektiven Charakters, aus denen ein Spielgegenstand für das Kind jetzt dies und im nächsten Augenblick etwas anderes sein kann und ist. So kommen wir — von unserer Erlebensweise aus schließend — auf so ganz absonderliche Theorien wie die, daß das Kind, wenn es einen Klotz zum Soldaten nimmt, die fehlenden sachlichen Merkmale „ergänze", worin vielfach die Funktion der Phantasie gesehen wird. Man könnte sagen: das hat es gar nicht nötig. Der Klotz als Soldat ist ein ganz unmittelbares Fassen des Gegebenen, nicht allein auf Grund der sachlichen Momente, sondern zugleich dieser und der affektiven Bedeutung in urtümlicher Einheit. Von unserer Erlebnisweise ausgehend, wie wir sie in der Introspektion an der Oberfläche finden, neigen wir zur Unterschätzung der Bedeutung dieser Unterschichten. Sie sind im Aufbau unserer Welt aber zweifellos außerordentlich — und was wir psychologisch noch gar nicht haben erfassen können, für unser Leben in der Welt und mit den Dingen sicher nicht minder — wichtig. — Man hat so oft über Fröbels Sprachdeutungen gespottet und überlegen lächelnd darauf hingewiesen, daß sie der Sprachforschung nicht standgehalten hätten. Auch sie gehören in diesen Zusammenhang und sind ein weiteres Zeichen der außerordentlichen Begabung Fröbels für die Schau in den Sphären des Erlebens, das sich nicht als sachlich, gegenständlich bestimmt und gerichtet erweist, sondern durch eine urtümliche Einheit von Wahrnehmung und Affekt in einer Gesamtempfindung charakterisiert ist, für die ausdrucksmäßige Fassung, die physiognomische Erkenntnis[1]. Es muß zugegeben werden, daß die Versuche Fröbels zur Rationalisierung dieser Dinge über das Ziel hinausschießen und daß seine Beispiele nicht immer glücklich sind; aber daß im letzten Grunde seiner Bemühung, die Sprache so physiognomisch zu fassen und seinen Schülern ein inneres Verhältnis zur Sprache als Ausdruck zu vermitteln durch Zusammenstellung physiognomischer Reihen, doch ein brauchbarer Gedanke zugrunde liegt, dürfte sich vielleicht bei fortschreitender entwicklungspsychologischer Einsicht einmal erweisen lassen. Wenn man zu sagen pflegt, daß die Sprachwissenschaft diese Dinge nicht hat feststellen können, so ist das vielleicht nicht so sehr ein Mangel des Gedankens, als ein solcher der Wissenschaft, die auf die Bedeutung dieser Art der Fassung des sprachlichen Problems noch nicht aufmerksam geworden ist und der die sprachpsychologische Hilfe in diesen Problemen bisher noch gefehlt hat.

*

Zur Frage der Einführung der Antiqua in den ersten Schreibleseunterricht.

In der 186. Sitzung des Sächsischen Landtages am 10. Juni 1926 hat die neue Dresdner Fibel „Der bunte Baum" und ihr zweiter Teil „Die bunte Welt", beide erschienen im Verlage von Jul. Klinkhardt-Leipzig durch den deutschnationalen Abgeordneten Oberstudienrat Dr. Siegert-Chemnitz folgenden schweren Angriff erfahren, den ich wörtlich der Landtagsbeilage Nr. 336 zur Sächsischen Staatszeitung 1926, Seite 1417, entnehme:

Abgeordneter Siegert: (Deutschnat.):

„Ich komme zu der neuen Dresdner Fibel, betitelt „Vom bunten Baum". Ich

[1] Vgl. Werner, S. 45 ff., 186 ff.

will gegen die künstlerische Ausstattung nichts sagen, aber von diesem „Bunten Baum“ neumodischer Pädagogik werden gar wunderliche Früchte geschüttelt. Das Seltsamste, das Wunderlichste an diesem neuen ersten Lesebuch für deutsche Kinder ist, daß darin kein einziger deutscher Buchstabe zu finden ist, sondern nur lateinische. Ich verlange, daß ein deutsches Lesebuch für deutsche Kinder zunächst einmal die deutsche Schrift bringt. (Sehr richtig! rechts.) Wie man hört, sollen überhaupt die Dresdner Kinder auch im zweiten und dritten Schuljahre nur mit lateinischer Schrift beschäftigt werden. So bildet man von den ersten Jahren an bereits eine akademisch gebildete Volksschuljugend heran, die wahrscheinlich mangelhaft lateinisch lesen und schreiben kann, aber in den ersten drei Jahren kein deutsches Wort in deutscher Schrift zu lesen und schreiben imstande ist. Das ist, lateinisch oder griechisch gesagt, ein Skandal, und vollends noch, wenn jedes mehrsilbige Wort in der Fibel in die einzelnen Silben auseinandergerissen den Kindern vor Augen geführt wird, so daß sie nie ein vollständiges Wortbild empfangen können. An diesem lateinischen Schriftgestammel sollen deutsche Kinder deutsche Sprache und deutsche Schrift lernen. Das müssen die Eltern der Schulkinder ruhig über sich ergehen lassen. Wundert sich da die Schulbehörde etwa, daß unter der Elternschaft die Verärgerung und Erregung immer größer wird und sich bedenklich verschärft? Die jüngsten Elternratswahlen haben gezeigt, daß die Mehrheit der Eltern in Sachsen den Willen zur deutschen und christlichen Schule hat, und daß sie das weltliche Schulideal der sächsischen Lehrergewerkschaft ablehnt. Deshalb frage ich in Verbindung mit dieser Einführung neuer Lesebücher, wie die Regierung sich zu dieser Einführung stellt, und ob sie gewillt ist, künftighin in der Genehmigungserteilung etwas strenger zu verfahren.“

Aus geschichtlichen Gründen erscheint es mir nicht überflüssig, in einer wissenschaftlichen Zeitschrift diesen psychologisch völlig unbegründeten Angriff festzuhalten, zweitens aber auch darauf hinzuweisen, daß die pädagogischen Bemühungen, den Kindern das Erlernen der deutschen Schrift an der Hand der Antiqua zu erleichtern, nicht von heute und gestern sind, sondern daß sie in der Abnormenpädagogik schon seit 25 Jahren die allergrößte Beachtung gefunden, ja soweit ich orientiert bin, von dort ihren wohlbegründeten Ausgang genommen haben.

Im Jahre 1904 gab der verdiente damalige Leiter der Erziehungsanstalt für schwachsinnige Knaben in Großhennersdorf, Gustav Nitzsche, später Schuldirektor der Schwachsinnigenabteilung der Landesanstalt Chemnitz-Altendorf und lange Jahre hindurch interimistischer Leiter dieser Anstalt, seine Hilfsschulfibel heraus, die heute noch in vielen Schwachsinnigenanstalten und manchen Hilfsschulen für die schwachsinnigen oder geistig zurückgebliebenen Volksschüler gebraucht wird. Wenn sie in weiteren Kreisen nicht Eingang gefunden hat, ja wohl gar nicht bekannt geworden ist, so lag das hauptsächlich daran, daß sie eben als „Hilfsschulfibel“ charakterisiert und der Billigkeit halber ohne Bildwerk war. Man konnte das in den Anstalten und Hilfsschulen wagen, weil hier der Unterricht von jeher weit lebensvoller und anschaulicher gestaltet werden mußte, um die schwachen Sinne und dadurch die Aufmerksamkeit dieser Kinder anzuregen. Der „Heilpädagog“ mußte in eigener Findung die dem Vorstellungsleben solcher Abnormer gemäßesten und in innerem Zusammenhang mit dem Buchstaben

stehenden Bilder selbst in einfachen Strichen auf die Wandtafel zeichnen oder sie den Kindern in mehr plastischer Form darbieten. — Das absolut Neue an dieser Hilfsschulfibel Nitzsches war die Verwendung der Antiqua nach dem didaktischen Grundsatze, der für alles Lernen wenigstens für den Durchschnittsmenschen gilt: „Vom Leichten zum Schweren."

Vorher war auch in Anstalts- und Hilfsschulen im Leseunterricht mit der deutschen Schreibschrift begonnen worden; von ihr ging man zur deutschen Druckschrift über und hat zuletzt die lateinische Schreib- und Druckschrift gelehrt, wie es auch uns aus unseren ersten Schuljahren in der Volksschule noch erinnerlich ist. Indessen gerade beim Unterricht der schwachbegabten und schwachsinnigen Kinder zeigte sich, daß der umgekehrte Weg viel einfacher war und den Kindern das Lesen der deutschen Schrift als derjenigen, die für das gesamte Verkehrsleben in Deutschland unumgänglich notwendig ist, außerordentlich erleichterte. An zahllosen Versuchen ist inzwischen nachgewiesen worden, daß sich der Formenreichtum der deutschen Schrift viel schwerer auffassen läßt als der der lateinischen. Am einfachsten bleibt eben die Steinschrift, wie sie sich in den großen lateinischen Buchstaben darbietet: frei von jedem unnötigen Beiwerk, nur aus einfachen Strichen und Bogen bestehend, die das Kind leicht nachzeichnen, nachziehen, auf ein Pappblatt ausnähen, in Mosaik setzen, mit Stäbchen nachlegen, in Ton formen, kurz in jeder Weise nachbilden kann, um so durch Selbsttätigkeit die Formen in seinen geistigen Besitz aufzunehmen und mit der Sprachbezeichnung des Buchstabens zu verbinden. In diesen einfachen lateinischen Druckbuchstaben sind die Grundformen der deutschen Buchstaben enthalten. Das Kind eignet sich diese Grundformen also spielend an und lernt so mit den lateinischen Buchstaben schon die Hauptbestandteile der deutschen Schrift kennen. Ich kann mich, um kurz zu sein, damit begnügen, auf zwei Arbeiten hinzuweisen, die 1905 in der Zeitschrift f. Behandlung Schwachsinniger (Verlag Marhold-Halle) aus der Feder des genannten Schuldirektors Nitzsche und des jetzigen Leiters der Schwachsinnigenabteilung in Chemnitz-Altendorf, Schuldirektor Gürtler (Seite 102 ff.), erschienen sind. Besonders die letztere enthebt mich der Notwendigkeit, hier näher auf die psychologische Begründung unserer damals gemeinsam gemachten Beobachtungen einzugehen. Schon ein Jahr vor dem Erscheinen der Nitzscheschen Hilfsschulfibel hatte ich in dem Heft 15 „Zur Pädagogik der Gegenwart" als psychiatrisch vorgebildeter Anstalts- und Schularzt der damaligen Erziehungsanstalt für schwachsinnige Knaben in Großhennersdorf auf diese wichtige Neuerung und ihre günstige Wirkung auf das Erlernen aller Druck- und Schreibschriften aufmerksam gemacht.

Hierbei möchte ich zur Vermeidung von Irrtümern gleich bemerken, daß ich schon damals bei der Erziehung der Schwachsinnigen nicht etwa auf das Erlernen des Lesens und Schreibens den Hauptwert gelegt habe, sondern vielmehr auf die Erziehung zur Arbeit und Ausdauer. Man wird mir aber ohne weiteres zugeben, daß es auch für einen Schwachsinnigen, der durch die Anstaltserziehung ein tüchtiger Arbeiter oder Handwerksgehilfe geworden ist, überaus wertvoll ist, wenn er lesen, schreiben und rechnen kann. Aber selbst für diejenigen, die es nicht völlig erlernen, sind die Lese- und Schreibübungen in einem gewissen kindlichen Alter ein vorzügliches Mittel, die schwachen Sinne zu öffnen und die Handgeschicklichkeit zu fördern. Aus früheren Jahrhunderten weiß man ja,

daß, wenn man sich mit diesen Stiefkindern der Natur gar nicht befaßt, nur asoziale oder antisoziale Elemente entstehen, die ein Ballast für die Menschheit in den Kranken-, Bezirks-, Irren- und Strafanstalten sind.

Nun muß man selbstverständlich auf den Einwand von Nichtfachmännern gefaßt, sein, daß, was für Schwachsinnige richtig sein möge, darum nicht für normale Kinder angebracht sei. Manche, die sich obigen Gedankengängen verschließen, werden dazusetzen, daß es überhaupt Unsinn und unnötiger Kraft- und Geldaufwand wäre, sich mit schwachsinnigen Kindern abzugeben. Wer auf diesem Wege konsequent fortschreitet, kommt dann schließlich zur Verneinung des Wertes jedes anderen Lebens als des normalen. Wohin dieser Weg führt, habe ich ausführlich in meinem „Problem der Abkürzung lebensunwerten Lebens“[1] nachgewiesen. Jenen möchte ich entgegenhalten, was ich dort Seite 49 bis 54 in dem Kapitel: „Ist die Arbeit an den Blöden kulturell nutzlos?“ ausgeführt habe. Hier sei nur betont, daß die medizinische, pädagogische und psychologische Erforschung der Abarten des normalen Kindes die Wissenschaft vom Kinde bisher ebenso gefördert hat wie die Erforschung der Krankheiten die Menschheit im allgemeinen.

Jedenfalls ist es für uns, die wir in der Erziehung der Abnormen stehen, sehr erfreulich, zu bemerken, daß manche über 25 Jahre zurückliegenden Erkenntnisse auf diesem Gebiete nun auch dem normalen Schulkinde zugute kommen sollen, wie es die Dresdner Fibel will. Wird nicht Zeit und Kraft gespart, wenn das Schulkind das spielend und mit Interesse lernt, was ihm früher nur mit Aufwand einer viel längeren Zeit und in viel weniger angenehmer Weise beigebracht wurde? Sah man noch nie, wie die Abcschützen bald schon die großen Firmenschilder und die Verkehrsschilder, die ja der Deutlichkeit halber in Steinschrift gehalten werden müssen, buchstabieren, und wie sie dann auf Grund ihrer Formenkenntnis auch die formenreicheren deutschen Buchstaben enträtseln? Es geschieht also tatsächlich das Gegenteil von dem, was der Abg. Siegert annimmt.

Es kann in allewege nicht davon die Rede sein, daß durch den Beginn mit der Antiqua im Elementarunterricht die deutsche Schrift verdrängt werden sollte. Sie soll vielmehr organisch aus jener heraus entwickelt werden. Das ist doch auch der entwicklungsgeschichtliche Werdegang, den unsere Schrift genommen hat. Wer sich überzeugen lassen will, lese die klaren Abhandlungen von Friedrich Soennecken-Bonn, der im Jahre 1911 dem Reichstage seine mit zahlreichen beweiskräftigen Illustrationen ausgestattete Schrift „Der Werdegang unserer Schrift“ vorgelegt hat. Hieraus wird man erst ersehen, welche verwirrenden Wandlungen unsere sogenannte „Deutsche Schrift“ besonders infolge des verderblichen Einflusses des Nürnberger Schreibmeisters Neudörffer erlitten hat. Andere nordische Länder sind nicht darauf hereingefallen und haben die Antiqua beibehalten, die sie von ihren Altvordern überkommen haben. (Zu vgl. auch Friedrich Soenneckens Vortrag: Fraktur oder Antiqua im ersten Unterricht? in Bonn am 26. 3. 1913 auf dem 9. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands.) Trotzdem wollen wir aber die Fraktur, wie sie sich nun einmal bei uns in Deutschland durch den Einfluß der Gotik entwickelt hat, beibehalten.

[1] Problem der Abkürzung „lebensunwerten“ Lebens. Von Obermedizinalrat Dr. Meltzer. Großhennersdorf i. Sa. Verlag Carl Marhold, Halle. 128 S. 1925.

Doch dürfte es möglich sein, sie wieder in eine klarere, der Antiqua ähnlichere Form umzuwandeln. Sicher ist, daß die letztere auch für das Auge viel hygienischer ist und weniger Kurzsichtigkeit erzeugt, als die verschnörkelte Fraktur mit ihren 66 in Form und Größe verschiedenen Grundzügen. Ich halte es also für falsch und unklug, von einem „Skandale" zu sprechen, der darin bestehen soll, daß in einer Fibel für Anfänger kein deutscher Buchstabe steht. Die Lesebücher für die späteren Schuljahre müssen selbstverständlich deutsche Buch staben führen. Denn alle, die wir nicht in einem verengländertem Völkerbrei aufgehen wollen, wollen an deutscher Schrift ebenso festhalten wie an deutscher Art, in der Überzeugung, damit dem Ideale des vollwertigen Menschen näherzukommen.

Ich verstehe, daß der Lehrer an höheren Schulen der Psychologie des Abcschützen oder gar des abnormen Kindes fernsteht. Aber ehe jemand ein solches Urteil fällt, wäre es doch besser gewesen, erst einen Fachmann zu fragen, ob denn wirklich Anlaß zur sittlichen Entrüstung vorlag. Man muß es im Interesse des Friedens zwischen den verschiedenen Schichten unseres Volkes sehr bedauern, wenn in einem solchen Urteil aus völlig nichtigen Gründen gegen einen benachbarten Berufszweig in beinahe demagogischer Weise gehetzt wurde.

Wenn in diesem Urteil auch auf den Gegensatz zwischen weltlichem und christlichem Schulideal eingegangen wird, so glaube ich ebenso wie Fritz Müller-Chemnitz, der wenige Tage nach der Rede des Abg. Siegert in der Beilage zu Nr. 142 der Sächsischen Staatszeitung jenen Angriff sachlich, klar und entschieden zurückgewiesen hat, darauf hinweisen zu müssen, daß manche deutsche Fibel, die in der monarchischen Ära erschienen ist, religiöse Stoffe auch noch nicht bringt, und zwar aus gutem, psychologischem Grunde, weil diese Stoffe schwerer faßbar und anschaulich zu machen sind als andere Lebensstoffe. Vielleicht lernt man aber auch hier aus der Abnormenpädagogik. Der „triebgemäße Erlebnisunterricht" von R. Gürtler (Verlag Marhold-Halle 1924, 2. Auflage), dem pädagogischen Schriftleiter unserer Zeitschrift[1], meinem geschätzten Mitarbeiter, zeigt ja, wie auch Gesinnungsstoffe mit rascherem und besserem Erfolge als früher an das Kind herangebracht werden können.

Obgleich ich selbst durchaus religiös eingestellt bin und mehr als 10 Jahre der doch wirklich nicht zu liberalen sächsischen Landessynode als Mitglied angehört habe, kann ich in der inkriminierten Fibel nichts finden, woran eine christliche Elternschaft im Ernste Anstoß nehmen könnte. Sie ist zweifellos ein psychologisch gut begründeter pädagogischer Fortschritt. Das gilt auch von der Silbentrennung, die nur auf Blatt 2 aus äußeren Gründen hätte wegfallen können, wie sie ja auch auf dem Titelblatte weggelassen worden ist. Auch einige andere Einzelheiten im zweiten Teile gefallen mir persönlich nicht, am allerwenigsten das Schlußgedicht vom Baumelfritz (Seite 61 „Bunte Welt"), das in einer anderen Auflage auf alle Fälle durch ein geeigneteres ersetzt werden möchte. Als Psychiater nehme ich weiter Anstoß am „Rotwein", den schon die Kinder angeblich gern trinken (Seite 30), was ich ganz entschieden bestreite. Man soll ihnen das gar nicht erst weismachen. Der reiche Speisezettel mit dem

[1] Zeitschr. f. Behandlung Schwachsinniger. Herausgegeben von Schuldir. R. Gürtler, Chemnitz-Altendorf und Obermedizinalrat Dr. Meltzer-Großhennersdorf. Verlag Carl Marhold, Halle. 46. Jahrgang. 1926.

„Krabbelwasser“ sollte aus sozialethischen Gründen ebenfalls wegbleiben. Aber das sind Einzelheiten, die den Wert des Ganzen nicht wesentlich beeinträchtigen können.

Der Streit um den „Bunten Baum“ hat seine Erledigung in der Öffentlichkeit vorläufig dadurch gefunden, daß das Sächsische Volksbildungsministerium vor kurzem entschieden hat, daß diese Fibel in den Dresdner Schulen versuchsweise eingeführt werden kann. Damit hat der jetzige Volksbildungsminister Dr. Kaiser, der als Nichtschulmann viel zu klug war, um im Landtage auf die inneren pädagogischen Angriffe Dr. Siegerts auf den „Bunten Baum“ einzugehen, sondern sich damit begnügte, festzustellen, daß die vorzeitige Einführung der Fibel allerdings nicht berechtigt, wohl aber bis zu gewissem Grade entschuldbar war, als oberste Instanz bewiesen, daß auch er sich der wissenschaftlichen und praktischen Begründung der Einführung der Antiqua in den Schreibleseunterricht der Abc- schützen nicht verschließen konnte.

Was gut und praktisch ist, wird sich erhalten. So darf man voraussagen, daß die genannte Methode des ersten Schreibleseunterrichts in immer weiteren Kreisen anerkannt werden wird. Es wird hier nicht anders gehen, als mit dem didaktischen Prinzip der Arbeitsschule. Auch die „Arbeitsschule“ ist auf dem Boden der Schwachsinnigenerziehung unter Anlehnung an die Fröbelmethoden erwachsen. Sie konnte nirgends besser als auf diesem Gebiete psychologisch begründet, erprobt und ausgebaut werden. Ganz allmählich hat sie sich von hier aus in die Volksschule verbreitet. Wo sie mit sinngemäßen Modifikationen in richtiger Begrenzung bei den normalen Kindern angewendet werden wird, wird sie im Sinne des Ausspruches des bekannten Pädagogen Diesterweg „Die höchste pädagogische Weisheit besteht immer darin, der Natur getreu zu verfahren“ großen Segen stiften. Denn was man sich selbst erarbeitet hat, prägt sich ein, sitzt fest. Mit der Einführung der Steinschrift kann sich der Abc- schütze unter sachverständiger Anleitung selbst in die Kenntnis der deutschen Druck- und Schreibschrift hineinarbeiten.

Am Ende ist es also gar nicht so dumm, sich mit der Psychologie der Dummen und der Schwachsinnigen zu befassen, wie es manchem Außenstehenden wohl erscheinen mag. Es kommt dabei doch allerlei heraus, was für die Erziehung des Normalkindes von allergrößtem Nutzen ist, ebenso wie die anatomische Erforschung des kindlichen Blödsinns große Fortschritte in der Kenntnis des Normalgehirnes gebracht hat. Wie sich der Kulturmensch bemühen muß, den Begabten ohne Schädigung seiner Nervenbeschaffenheit zu einer durch Intelligenz und Charakter gleich ausgezeichneten Führernatur auszubilden, wie er anderseits nicht an der Erhebung der Niedrigsten durch Erziehung und Heranbildung zu sozialer Brauchbarkeit vorbeigehen kann, weil es doch nicht angeht, sie nach Bindingschem Rezepte[1] einfach aus der Welt zu schaffen, so muß uns auch jeder Weg recht sein, der dem Durchschnittsschüler das Erlernen der deutschen Schrift erleichtert. Es wird dadurch Nervenkraft für wichtigere Dinge gespart.

Großhennersdorf i. Sa. Obermedizinalrat Dr. Meltzer.

[1] Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Von Prof. Dr. iur. et phil. Binding und Prof. Dr. med. Hoche. Verlag Felix Meiner, Leipzig 1920.

*

Neue Testhefte zur Begabungsprüfung.

Die zu Beginn des Jahres 1925 im Auftrage des Zentralinstituts von Otto Bobertag und Erich Hylla herausgegebene Schrift „Begabungsprüfung für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen" enthielt die Beschreibung einer neuen Methode der psychologischen Begabungsprüfung, die im Sinne der ministeriellen Richtlinien vom 12. März 1924 als „Ergänzung der Gesamtprüfung, nicht als ihr Ersatz" gedacht war. Die weite Verbreitung, die die hierfür ausgearbeiteten Testhefte im Laufe der Jahre 1925 und 1926 gefunden haben, hat es wünschenswert erscheinen lassen, für das Jahr 1927 ein neues Testheft auszuarbeiten, gegen dessen Verwendung keine Bedenken wegen Bekanntschaft der zu prüfenden Kinder mit den alten Heften bestehen können. Um einen Mißbrauch durch vorherige Einübung gänzlich auszuschalten, sind die wiederum im Verlage von Julius Beltz in Langensalza erscheinenden neuen Testhefte nicht von dem genannten Verlage zu beziehen. Sie werden ausschließlich direkt vom Zentralinstitut abgegeben, und zwar nur an solche Besteller, die sich unter Beidrückung des Amtsstempels als Leiter von mittleren oder höheren Schulen ausweisen. Der Preis des Testheftes beträgt wie früher 15 Pfennige für das Stück. Die zur Verwendung der Hefte erforderliche Anweisung nebst Schlüssel (Verzeichnis der richtigen Lösungen) kostet 20 Pfennige. Für die allgemeine Einführung in die Methode ist die eingangs erwähnte Schrift heranzuziehen. Es empfiehlt sich, Bestellungen möglichst bald an die Geschäftsstelle des Zentralinstituts gelangen zu lassen, damit eine rechtzeitige Zustellung gewährleistet werden kann. — Die im vorigen Jahre im Selbstverlage des Zentralinstituts erschienenen „Prüfungsbogen zur Begabungsprüfung für die letzten Volksschuljahre" sind vor allem für den Übergang zur Aufbauschule und für die Berufsberatung bestimmt und werden ebenfalls an Volksschulen nicht abgegeben. Bezugsbedingungen: Einzelne Probestücke 20 Pfennige, Packung von 25 Stück (mit Anleitung und Schlüssel) 3,75 Mk. bei postfreier Zusendung, 100 Stck. 12,50 Mk., 500 Stck. 50 Mk.

*

Nachrichten.

1. Das Preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung wird Anfang Mai d. J. in Frankfurt eine pädagogische Akademie auf simultaner Grundlage zur Ausbildung von Volksschullehrern eröffnen. Zum Leiter ist Oberstudiendirektor Dr. H. Weimer in Biebrich ernannt worden.

2. Eine heilpädagogische Woche wird vom 15.—22. Mai d. J. in Berlin stattfinden.

* *

Schrifttum.

Richard Pauli, Einführung in die experimentelle Psychologie. („Wissenschaft und Bildung". 229. Bd.) Leipzig 1927. Quelle & Meyer. 144 S. Kart. M. 1.80.

„Einführungen in die Psychologie" besitzen wir schon eine größere Anzahl in deutscher Sprache, Originalarbeiten wie die von Pfänder, Dyroff, N. Braunshausen, Elsenhans und deutsche Übersetzungen ausländischer Autoren wie Villa, Titchener, illustrierte wie die Bücher von R. Schulze, Höfler und Witasek, Arbeiten, die teils über 30 Jahre zurückdatieren und solche ganz neuster Abfassung, wie die von Henning, von größerem und kleinsten Umfang. Auch die inneren Unterschiede der vorhandenen Einführungen sind bemerkenswert zahlreich und groß. Neben Büchern, die mehr eine erste Sichtung des Gebietes der psychischen Wirklichkeit, eine Herausarbeitung der Grundtatsachen des seelischen Lebens und eine saubere Abgrenzung der schulmäßigen psychologischen Grundbegriffe sich zum Ziele setzen, wie bes. Alex Pfänder, stehen solche, die einen Überblick über die Geschichte der psychologischen Richtungen und der heutigen Strömungen bieten wollen, neben allgemeinen Einleitungen in das Studium der Psychologie solche, die für die Zwecke von Juristen, Erziehern, Volkswirtschaftlern und Ärzten gedacht sind.

Die Stellung von Paulis Buch ist dadurch gekennzeichnet, daß es den Schwerpunkt auf die exakte, genau gesagt die experimentelle Methodik legt. Der Verfasser ist sich klar darüber, daß die „experimentelle Psychologie" nicht eine eigene Psychologie oder auch ein eigenes Gebiet innerhalb der Psychologie ist, sondern lediglich eine Behandlung auch sonst gesehener und verfolgter Fragen mit experimentellen Methoden. Auch in dieser engeren Zwecksetzung hat das Buch allerlei Vorläufer (z. B. N. Braunshausen); ich glaube darum von dem, was er will und in seinen Ausführungen leistet, am besten dadurch einen Begriff geben zu können, daß ich die Art seiner Darstellung, Problemauswahl und seines Aufbaus kurz schildere.

Im ersten Teil entwickelt Pauli in steter, knapper Auseinandersetzung mit den Hauptphasen der Geschichte der Psychologie deren Begriff: der deiktisch aufgewiesene Gegenstand derselben wird zunächst als das „Bewußtsein" bezeichnet; indem die Bewußtseinserscheinungen in den weiteren Zusammenhang der Lebenserscheinungen eingereiht werden, werden die Zeitlichkeit, die Erregbarkeit und Anpassungsfähigkeit als Momente auch des Bewußtseins entdeckt, aber dieses zugleich durch das Merkmal unmittelbarer Zugänglichkeit von den nur erschlossenen Lebensvorgängen abgehoben. Das Ergebnis der in kleinen und sicheren Schritten geführten Überlegung ist die Einsicht, daß Gegenstand der Psychologie d i e Lebensvorgänge sind, die in ihrer eigentümlichen Beschaffenheit nur dem jeweiligen Träger zugänglich sind, weil sie von ihm erlebt werden (im Gegensatz zu den erschlossenen physiologischen Lebensvorgängen und den jederzeit erschlossenen physikalisch-chemischen Vorgängen überhaupt) und die zugleich in gesetzmäßiger Verbindung mit objektivem organischen Geschehen stehen." Mit dieser Gegenstandsbestimmung reiht Pauli die Psychologie ein in den Kreis der Biologie nach dem Schema:

Lehre vom Leben (Biologie)

I. Lehre von den Formen des Lebens Morphologie, Anatomie	II. Lehre von den Vorgängen des Lebens	
	I. die objektiven Physiologie	II. die subjektiven Psychologie

Im Anschluß an diese Gegenstandsbestimmung entwickelt er den Sinn und logischen Ort des Experiments. Eine Analyse der klassischen Beobachtungen und experimentellen Nachweise der Pendelgesetze durch Galilei gestattet das Experiment als „wissenschaftliche (im Gegensatz zur natürlich-zufälligen) Beobachtung, deren Gegenstand ein zweckmäßig gestaltetes Geschehen ist, d. h. ein solches, das willkürlich beliebigoft herbeigeführt und einer die Teilvorgänge isolierenden Variation unterworfen werden kann. In einem Schema der wissenschaftlichen Beobachtungsformen wird die reine Beobachtung als natürlich zufällige ohne Hilfsmittel und die vervollkommnete mit Hilfsmitteln von der experimentellen Beobachtung unterschieden, die wieder als unvollständiges und vollständiges Experiment untergegliedert erscheint.

Mit innerer Notwendigkeit schließt Pauli an seine Charakteristik des experimentellen Verfahrens eine Darstellung der Beobachtung als der Grundlage aller Erfahrungswissenschaft. Gerade diese Ausführungen scheinen mir für den Einführungszweck besonders glücklich zu sein, weil Wesen, Schwierigkeiten, Fehlerquellen der psychologischen Beobachtung, Arten derselben (Selbstbeobachtung, Ausdrucksbeobachtung) in schöner Klarheit und mit kritischem Geist dargelegt werden und wichtige Unterschiede zwischen unmittelbarer- und mittelbarer Beobachtung, Eigen- und Fremdbeobachtung, Innen- und Außenbeobachtung in ihren Verschränkungen aufgezeigt werden.

Gerade in diesem ersten Teil erblicke ich eine vorzügliche didaktische Leistung, eine Gedankenentwicklung, die durch Sorgfalt, Nüchternheit und Eindeutigkeit des Ausdrucks und die konstruktive Strenge des Aufbaus den Leser geradlinig auf die wichtigen Punkte führt und die nebelhaften Vorstellungen, die in weiten Kreisen über das experimentelle Verfahren gerade in der Psychologie verbreitet sind, gründlich zerstreut.

Im zweiten Teil gibt Pauli eine selbständige, aber natürlich schon auf die Inhalte und Probleme der psychologischen Forschung Bezug nehmende Einteilung der psychologischen Versuche; wenigstens scheint mir in dem Abschnitt 2 der Kern dieses ganzen Teils zu liegen. Die Entwicklung der experimentell-psychologischen Arbeiten ist in unserem Jahrhundert in einer auch dem wissenschaftlich Gebildeten selten bekannten Weise in die Breite gegangen. Als erst der Bann des „klassischen" Experiments der Psychophysik gebrochen war und als man die mannigfach praktische Bedeutung (die forensische, medizinische, pädagogische, volkswirtschaftliche usw.) der Psychologie erkannt hatte in der psychotechnischen Bewegung im weiten Verstand dieses Wortes, ging man im Streben nach Erkenntnis von psychischen Naturkonstanten und exakter

Erkenntnis nicht nur des einzelnen seelischen Vorgangs, sondern der ganzen psychischen Konstitution Wege, gegen die noch Wundt (in einer denkwürdigen Polemik gegen Külpe) unbedingt Einspruch erheben zu müssen glaubte. Es ist nicht zu leugnen, daß Verfahren, die er geringschätzig den Typ des „Ausfrageexperiments" genannt und abgelehnt hatte, nur nach langen und feiner feilenden Umbildungen haltbare Methoden geworden sind, aber es steht andernteils fest, daß die heutige Mannigfaltigkeit der methodischen Wege experimenteller Psychologie über den Stand bei Ebbinghaus, Wundt und G. E. Müller erheblich hinausgewachsen ist. Es ist ein Verdienst Paulis, in die Nomenklatur Ordnung zu bringen, noch mehr, die meist nach den Teilfragen benannten Methoden nach ihrem formal-logischen Geist und Gehalt, also nach ihrer wissenschaftstheoretischen Struktur erstmals ruhig und gründlich durchdiskutiert zu haben. Der etwas unterrichtete Leser der von Eindrucks- und Ausdrucksexperimenten, von Auffassungs-, Gedächtnis-, Assoziations- und Reaktionsversuchen, von Prüfungs-, Feststellungsmethoden usw. gehört hat, muß glauben, daß alle diese Experimente nicht nur nach dem Gegenstand der Fragestellung, sondern nach dem Geist des experimentellen Verfahrens verschieden sind. Daß dem nicht so ist, weiß heute vielfach nur der selbst forschende Fachpsychologe. Es ist Pauli gelungen, nach einer Wüstenwanderung der Aufzählung und Einzelbetrachtung zu einer sauberen Herausstellung der experimentellen Prinzipalmelodie zu gelangen und alle Formen des Experiments als Varianten des einfachen bzw. zusammengesetzten Lösungsversuchs darzustellen. Es kann nicht die Aufgabe der Besprechung sein, ihrem Leser die Lektüre des besprochenen Buches zu ersparen, sondern eben dazu anzureizen. Deshalb unterlasse ich eine Rekapitulation von Paulis Gedankengang, weil ich wünsche, daß auch die Menschen, die speziell pädagogische Psychologie treiben, das Buch selbst zur Hand nehmen sollen. Die gut gewählten Übungsbeispiele (zur Raumwahrnehmung einschließlich der Stroboskopie, zur Tast- und Temperaturwahrnehmung, zur Schwellenbestimmung, zur Analyse des Leseaktes, der Zahlauffassung, zur Bestimmung der Gedächtnisspanne für das unmittelbare Behalten, ästhetische Beispiele, Arbeitsproben, Geschicklichkeits- und Intelligenztests) werden m. E. auch solche Leser, denen die methodentheoretischen Ausführungen Schwierigkeiten machen können, anschaulich in die Arbeitsweise der experimentellen Psychologie einführen. Als Verfasser eines „Psychologischen Praktikums" (Jena, Gustav Fischer, 2. Aufl. 1920) hat Pauli besondere Erfahrung nicht nur in der Anordnung, sondern auch in der schriftstellerischen Behandlung derartiger Fragen, deren Schwierigkeiten ich selbst gelegentlich kennenlernte und überwinden zu helfen strebte (besonders in den Arbeiten: „Aufgabe und Organisation psychologischer Institute", diese Zeitschrift Bd. 10, Leipzig 1909, und „Zur Theorie und Technik des psychologischen Massen- und Demonstrationsversuchs", Die Lehrerfortbildung, 2. Jahrg., Prag 1917, S. 3 f., 64 f).

Gegenüber den bisher besprochenen zwei Teilen tritt der dritte, der von den Leistungen des Versuchs in der Psychologie handelt, auch räumlich stark zurück, mit Recht; denn die Leistungen, d. h. die Darstellung der gesicherten Ergebnisse experimenteller Forschung auf psychologischem Gebiet, gehen über die Absicht und Pflicht einer Einführung hinaus, sie sind wenn auch nicht das Ganze, doch ein wichtiger Teil der Psychologie als System und müssen vom Leser der Einleitung in anderen Werken gesucht und eventuell in eigener Arbeit gemehrt werden.

Ich glaube zusammenfassend sagen zu dürfen, daß die Paulische „Einführung" auf knappstem Raum in vorzüglichem Aufbau des Gedankengangs und überall klarer Darstellung die Aufgabe löst, einen Menschen ohne andere Voraussetzungen als gute Schulkenntnisse und eine Minimalerfahrung und Selbstbeobachtung sehen zu lehren, was der Gegenstand der Psychologie ist, ihn Schritt um Schritt mit den Schwierigkeiten der Beobachtung, Beschreibung, Zergliederung und Erklärung der Grunderscheinungen des seelischen Lebens und mit den wesentlichsten experimentellen Hilfsmitteln zur Überwindung dieser Schwierigkeiten bekannt zu machen, dadurch zugleich für ein weiter eindringendes psychologisches Studium sowohl zu befähigen wie zu interessieren. Das Buch erscheint mir unter diesen Gesichtspunkten vor allem eine bedeutende didaktische Leistung zu sein, zu der den Verfasser — abgesehen von seiner nüchtern-besonnenen wissenschaftlichen Art — vor allem die gründlich ausgewerteten Erfahrungen des einführenden Praktikums an der Universität München befähigten. Ich möchte deshalb das Buch auch solchen Kreisen warm empfehlen, die fern von den Möglichkeiten eines Anschauungsunterrichts in psychologischen Laboratorien Wert darauf legen, von der experimentellen Arbeitsweise eine klare und zuverlässige Kenntnis zu gewinnen. Gerade daß sie nicht mit fertigpräparierten Resultaten abgefüttert werden, sondern sozusagen denkend mit erleben können, wie die Wissenschaft von den Fragestellungen des Alltags aus zur Präzision der Problemstellungen und von der vulgären Meinung zur allseitig sichernden methodischen Untersuchung historisch betrachtet

fortgeschritten ist und sachlich gesehen immer neu schreiten muß, ist ein Gewinn, den nach meiner Kenntnis der einführenden Literatur auf gleich knappem Raum keine der deutschen Einführungen abwirft. Dabei betone ich noch einmal, daß das Kernstück (der zweite Teil) zugleich ein selbständiger wissenschaftlicher Beitrag zur Psychologie selbst ist, nämlich der Versuch, in den Wirrwarr der Methoden Übersicht und Ordnung zu bringen, und zwar vom Boden einer erkenntnistheoretischen Methodenkritik aus.

München. Aloys Fischer.

R. Saudek, Wissenschaftliche Graphologie. München 1926. Drei-Masken-Verlag. 347 S. mit einer Heftbeilage von 114 Abbildungen.

In Deutschland ist die Klages'sche Graphologie führend, und man kann fragen, ob ein weiteres Werk über Handschriftkunde nötig sei? Das vorliegende Buch läßt diese Frage unbedingt bejahen, und zwar weniger im Ertrag der praktischen Fälle, als in der Darlegung wichtiger theoretischer Ergänzungen, die sich bei der bisherigen Graphologie nicht behandelt finden. S. vermittelt beispielsweise Erfahrungen, die die amerikanische physiologische Schriftforschung in den letzten Jahren erbrachte und französische Darstellungen, die in der Klages'schen Methode wesentlich aus veraltetem Entwicklungsstand beurteilt waren. Er internationalisiert das Problem in jeder Form und erweitert daher im Sinne der vergleichenden Graphologie den wissenschaftlichen Boden erheblich. Es ist sicher für den Erfahrungsaustausch nur nützlich, daß vorliegender Text gleichzeitige Sonderausgaben in England, Amerika, Holland und der Tschechoslowakei bekommt. Jede Wissenschaft bereichert ihren Stoff, wenn sie zu Entwicklungs- und Parallelauftellungen gedeiht. In diesem Sinne gibt S. eine kurze Geschichte der Graphologie, dann ein breites und viel neues Material bietendes Kapitel über Physiologie des Schreibens. Hier wird vor allem auf den Einfluß des verschiedenen Schreibunterrichts und der Schreibmittel auf die Schriftführung, mithin die graphologische Auslegung, hingewiesen. Den Füllfederhalter, die Stenographie und die Maschinenschrift hat dabei m. E. S. aber nicht entsprechend in ihrer Wirkung berücksichtigt, wie es wünschenswert wäre. Wichtig ist der Hinweis auf die Einflüsse der sog. Schönschrift und Schönschriftkurse in kaufmännischen und anderen Kreisen. Wichtig die bei jeder Schriftauslegung vorgenommene Analyse des Materials, der Feder, des Papiers usf. Ein weiteres Kapitel erläutert die Psychologie des Schreibens, wobei natürlicherweise manche Begriffe, die Klages erarbeitete, wiederauftauchen, und nur einige Sonderheiten — so die Lehre von der Dominante und der Widerspruchsdominante — als neuartig interessieren Die übrigen bekannten Teils ücke der analytischen Grundlagen werden eher kritisch zurechtgerückt und gelegentlich mit einleuchtenden Verbesserungen der Anwendung versehen. Ein weiteres Kapitel erörtert den gerichtlichen Identitätsnachweis. Hierbei wird viel Neues im allgemeinen nicht erbracht. Es folgt eine praktische Anleitung zur Analyse und zum Ende eine große Reihe von erläuterten Schriftanalysen. Wie die Proben der Beilage werden auch diese an allgemein bekannten und vielfach noch lebenden Personen der Kunst, Wissenschaft, Politik und Literatur dargebracht: Was für den Leser sicherlich das Bild erleichtert, denn diese Personen haben ihr kennzeichnendes Gepräge. Hierbei aber muß man sagen, daß Intuition und Einfühlung bei Klages ganz ersichtlich stärker sind. S. wirkt in der Physiologie und der Theorie, in ihrer empirischen Nüchternheit, weniger egozentrisch und auf den Naturwissenschaftler befriedigender. Sobald es dagegen gilt, plastische Persönlichkeitsbilder zu erzielen, fällt dies Buch sichtlich ab. Man wird zugeben, daß für die Intuition es leichter ist, an markanten Persönlichkeiten ihre Kunst zu zeigen. Auf der anderen Seite wirkt die Begrenzung der naturwissenschaftlicheren Betrachtungsweise dort wiederum peinlich. Vor allem hat Klages eine erhebliche Überlegenheit: nämlich seine Charakterkunde, die zur Synthese führt und die insbesondere die gehobene Persönlichkeit in ihrer Dynamik scharf erfaßt. Bei S zerflattert das Bild leicht wieder zu mosaikartigen Einzelheiten. Dinge, wie die Ambivalenz der Gefühle und Strebungen der Person, fallen ganz aus. Man kann daher abschließend sagen, daß das Buch eine sehr wesentliche Bereicherung darstellt und zwar vor allem in theoretischer Richtung, hinsichtlich der Befreiung der Graphologie aus allzu einseitiger, von jedem Kenner immer wieder bemängelter Weltanschauung. Bei den Durchschnittsmenschen müssen wir mit anderem Maßstabe messen als bei der hochwertigen Charakterausprägung der schöpferischen Natur! Unbefriedigend dagegen wirkt die Synthese bei S. und die plastische Herausarbeitung der Individualität. Vermutlich wird die Praxis auch hier beim Alltagsfall die gesunde Mitte finden. Gleichviel, wir verdanken S. die Möglichkeit, statt bisheriger Einseitigkeit einmal einen zweiten und sicherlich weiterführenden Standpunkt zu erfahren, der die graphologische Wissenschaft zwar nicht krönt, wohl aber probat ausbauen hilft.

Stuttgart. Fritz Giese.

Martin Keilhacker, Jugendpflege und Jugendbewegung in München von den Befreiungskriegen bis zur Gegenwart. München, Beyerland-Verlag 1926. 236 S. M. 4.20 (Kultur und Geschichte, freie Schriftenfolge des Stadtarchivs München, herausgegeben von Dr. Pius Dirr, Bd. I.)

Der Münchener Stadtarchivdirektor Dr. Pius Dirr beabsichtigt, eine Reihe Monographien zur kulturellen Entwicklung Münchens herauszugeben; als erster Band liegt die hier angezeigte Arbeit vor. Daß sie auf Anregung von Prof. Aloys Fischer entstanden ist, sichert ihr sogleich das Interesse des Erziehungswissenschaftlers, und sie rechtfertigt dies Interesse aufs beste, sowohl durch die gründlich durchforschte Fülle des herangezogenen Materials, wie durch die sachlich klare und doch lebendige Art der Darstellung.

Nun ist freilich die Jugendpflege nicht eigentlich ein besonderes Merkzeichen der sozialen Entwicklung gerade Münchens; andere deutsche Großstädte stehen da weit voran, haben eine viel reichere Geschichte aufzuweisen, Hamburg und Berlin vor allem, aber auch Leipzig etwa und Bremen. Um also die Bedeutung dieser Monographie über das bloß lokale Interesse zu erheben, mußte eine Übersicht über die allgemeine Entwicklung der Jugendpflege in Deutschland vorangestellt werden, die in ihrer knappen und dennoch alles Wesentliche berücksichtigenden Form dem Verfasser meisterhaft gelungen ist. Die Münchener Entwicklung ordnet sich so in einen großen Zusammenhang ein, und es ist außerordentlich lehrreich, zu verfolgen, welche Tendenzen in der eigentümlichen Sonderheit der Münchener Atmosphäre zur Auswirkung gelangten und auf welche besondere Weise sie sich entfalteten. Der Verfasser verzichtet von vornherein auf eine eingehendere psychologische Begründung und soziologische Analyse der Voraussetzungen und der Notwendigkeit einer „Jugendpflege"; er grenzt diesen Begriff im Vorwort nur kurz ab gegen die verwandten Begriffe des „Jugendschutzes", der „Wohlfahrtspflege", der „Jugendfürsorge", sowie auch gegen die „Fortbildungsschule" —, er beschränkt sich bewußt auf eine reine Darstellung des geschichtlichen Werdegangs, wobei denn freilich sehr deutlich zum Ausdruck kommt, wie jung dieser Begriff ist, wie er sich aus einer vielfachen Vermengung mit den genannten Tendenzen erst ganz allmählich herausgebildet hat.

Früher war die Sorge um das leibliche und geistige Wohl der Jugendlichen noch ausschließlich Sache der Familie, erst als im 19. Jahrhundert bei wachsender Industrialisierung der patriarchalische Zustand sich mehr und mehr zersetzte, begann die soziale Gemeinschaft als solche ihr Augenmerk auf ihre jugendlichen Mitglieder zu werfen, die, nicht mehr Kinder und noch nicht erwachsen, in ganz besonderem Maße der „Pflege", d. h. der Führung durch reifere Menschen bedürftig erscheinen Zunächst waren es die Religionsgemeinschaften, die hier eingriffen — schon im 16. Jahrhundert hatten die Jesuiten mit ihrem erstaunlich sicheren psychologischen Blick in den katholischen „Kongregationen" der Jugend ein weitgehend selbständiges Betätigungsfeld eröffnet. Mitte des 19. Jahrhunderts vermehrten sich auf katholischer und evangelischer Seite diese Art von Jugendorganisationen, freilich nun meist mit dem beschränkten Ziel religiöser Erbauung. Namentlich in Lehrlingskreisen griff diese Bewegung um sich. Daneben traten die rein auf körperliche Ertüchtigung gerichteten Turnvereine mit ihren Jugendsektionen. Erst in den 80er Jahren entwickelte sich aus der Wohlfahrtspflege und Jugendfürsorge eine mehr auf den Jugendlichen eingestellte Jugendpflege, allerdings immer noch durchaus vom Erwachsenen her bestimmt. Hier ist Dr. Schenckendorff zu nennen, der Gründer des „Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele". Den eigentlichen Ausgangspunkt der modernen Jugendpflege bildet jedoch die Jugendbewegung, die um 1900 einsetzte. Die Jugend suchte sich nun selbst die ihr gemäßen Lebens- und Entwicklungsformen zu schaffen, damit öffnete sie den Erwachsenen die Augen für ihre eigentlichen Bedürfnisse und Tendenzen. Zunächst umwarb man nun die Jugend, suchte sie, namentlich im militärischen Sinne, ihr fremden Zwecken dienstbar zu machen. Zu Beginn des Krieges drohte eine Art Vergewaltigung durch das Militär, aber inzwischen waren die im neuen Sinne arbeitenden Jugendpflegeverbände genügend erstarkt, sich dagegen wehren zu können. Die moderne Jugendpflege datiert eigentlich erst von der Konferenz der „Zentralstelle für Volkswohlfahrt", 1916, wo zum erstenmal eine grundsätzliche Stellungnahme erzielt wurde, bei der die Jugend selbst mit zu Worte kam. Nicht auf Zwang, nur auf Freiwilligkeit kann sich die Jugendpflege stützen, nur, indem sie seine Eigentümlichkeit beachtet und bejaht, kann sie dem Jugendlichen helfend und führend beistehen in seinen inneren und äußeren Entwicklungsnöten, nur so erfüllt sie ihre Aufgabe: ihm den Weg zu einer sittlich gefestigten und körperlich gesunden selbständigen Persönlichkeit innerhalb der menschlichen Gemeinschaft zu weisen.

Es ist interessant, wie stark in München von jeher der Gedanke des Jugendschutzes

vorherrscht, vor allem natürlich getragen durch die katholischen Verbände. Zwar entsteht unter der Führung von Hans Breuer eine Wandervogelgruppe, die bald ein ganz bestimmtes, urwüchsiges Gepräge annimmt. Knud Ahlborn aber und überhaupt die freideutsche Problematik findet hier keinen Boden — viel intensiver wirkt der Pfadfindergedanke ein; Graf Bothmer gründet seinen Wehrkraftverein und der „Jungdeutschlandbund" unseligen Angedenkens hatte in Bayern wohl mit seine stärkste Stütze. Zwar reformierte Dr. Schiela vor dem Kriege die Lehrlingsvereine und weiblichen Patronagen in einem jugendgemäßen Sinn, doch gewinnt man aus Keilhackers Darstellung durchaus den Eindruck eines gewaltigen Übergewichts der völkisch-militaristischen Tendenzen. Bestrebungen, wie sie Clemens Schultz und Walter Classen in Hamburg durchführten, fehlen trotz der verdienstvollen Bemühungen der „Sozialstudentischen Zentrale" und einiger ähnlicher Ansätze fast völlig. Das hat einmal seinen Grund in den mehr kleinstädtischen Verhältnissen Münchens, dem bisher eine Proletarisierung im Maße anderer deutscher Großstädte noch erspart geblieben ist, vor allem aber in jenem naiv-derben Grundzug des bayrischen Nationalcharakters, den kürzlich Thomas Mann auf die knappe Formel brachte: „Mir san's gsund" — und ferner in einer spezifisch bayrischen Ausprägung der katholischen Mentalität, die leicht geneigt ist, das Neue und individuell Eigenartige als etwas Wesensfremdes abzulehnen — ich brauche nur auf die bekannte Affäre des „bayrischen Schulmanns" und seine heftige Ablehnung der „Jugendkultur" im Jahre 1914 hinzuweisen.

Mit der Revolution ist freilich dann auch in München die Problematik eingezogen; die Wehrkraftvereine brachen zusammen, an ihre Stelle trat die „Jung-Bayern-Bewegung" Dr. Kemmers, die sich Erziehung zur deutschen Heimatkultur zur Aufgabe stellt; die Turnvereine und Wanderbünde nahmen einen neuen Aufschwung, zu schweigen von den politischen Jugendgruppen. Daneben entwickelte sich die proletarische Jugendpflege, die vorher kaum der Rede wert gewesen, in überraschender Weise. Und in die katholische Jugendpflege zog mit der Quickborn- und Hochlandbewegung ein neuer Geist ein, der die sozialen Aufgaben neben den weltanschaulichen in den Vordergrund rückte. Nicht vergessen werden dürfen die vorbildlichen städtischen und privaten Jugendheime, die an die Anfänge des Vereins „Lehrlingsschutz" anknüpfen. —

All dies ist nur ein kleiner und vielleicht etwas einseitiger Ausschnitt aus der Fülle des gebotenen Materials. Jedem, dem es darauf ankommt, die praktische Auswirkung der Tendenzen und Kräfte der Jugendpflegebewegung am konkreten Beispiel zu studieren, sei dies wertvolle Buch wärmstens empfohlen.

Jena. Gerhart Sieveking.

Grünbaum-Sachs, Tiefenpsychologie und Berufsberatung. Leipzig 1926. Joh. Ambr. Barth. 2.25 M.

Die grundsätzlich wichtige kleine Arbeit stellt dar die Grundbeziehungen zwischen Verteilung der Arbeitskräfte im Beruf und Psychologie. Der zweite Abschnitt betont, wie Referent wohl als erster es getan hat, daß die übliche experimentelle Oberflächenpsychologie nicht genügt, dem realen Ziel optimaler Berufsberatung und Arbeitszuweisung zu dienen. Wir benötigen vielmehr einer Tiefenanalyse. Diese könnte grundsätzlich ausgehen von der Schulung der Berichterstatter und Lehrer in Beobachtung, zumal in tiefenpsychologischer Richtung. Im vierten Abschnitt bestätigt G.-S., daß der Berufsberater tiefenpsychologische Ausbildung haben sollte, falls er erfolgreich arbeiten soll. Es kann vom Rezensenten hinzugefügt werden, daß in Württemberg einheitlich in Kursen solche Belehrungen usw. den dienstbeauftragten Personen zugingen: womit zwar keine praktisch brauchbare Anwendung verbürgt sein kann, immerhin aber alles getan ist, den Berufsberatern die Grundlagen der Tiefendiagnose der Person nahezulegen. G.-S. schneidet so eine lebenswichtige Frage der gesamten Psychotechnik an und schließt sich teilweise Ansichten an, die der Rezensent seit Jahren vertreten hat. Darüber hinaus jedoch kommt sie nicht zu neuen und eignen methodischen Vorschlägen: so daß trotz aller zuzugestehender und von G.-S. gewiß mit Recht als „erste Versuche" gekennzeichneter Primitivität der tiefenpsychologischen Verfahren nun doch nichts weiter übrig bleibt, als mit neuen, produktiven Ideen zu kommen, um das richtig erkannte Ziel zu erreichen. G.-S. hat mithin eine brauchbare Programmschrift, aber auch nichts mehr, geliefert.

Stuttgart. Fritz Giese.

* *

Zur Psychologie der Jugendbewegung.

Von Theo Herrle.

Der Ausdruck Jugendbewegung bezeichnet einmal den geschichtlichen Einbruch des jugendlichen Lebens in die deutsche Kultur, dessen Höhepunkte kurz vor und kurz nach dem Weltkrieg liegen, und zweitens das in Gruppen und Bünden spielende eigene Leben der Jugend im Gegensatz zu den von den Erwachsenen eingeleiteten Veranstaltungen der Jugendpflege. Heute haben sich freilich die beiden Gegensätze Jugendbewegung und Jugendpflege sehr genähert, da die Jugendbewegung durch die Sorge um ihre jüngeren Glieder Jugendpflege geworden ist und reine Jugendpflege, die dem eigenen Leben der Jugendlichen keinen Spielraum ließe, eben infolge der Jugendbewegung undenkbar ist. Mit der Bezeichnung Jugendbewegung verhält es sich genau so wie mit den geistigen Strömungen, die wir mit „Sturm und Drang" oder mit „dem jungen Deutschland" zu benennen pflegen. Sturm und Drang, ein junges Deutschland, Jugendbewegung kann sich ähnlich wiederholen, aber der eigentliche Name wird auf die Zeit beschränkt bleiben, in der die Erscheinung als etwas Neues ins Bewußtsein getreten ist.

Aus zwei Gründen erscheint mir nun eine genauere Besinnung auf das seelische Bild der eigentlichen Jugendbewegung nötig. Man muß einmal den an und für sich nötigen gesellschaftswissenschaftlichen Untersuchungen entgegentreten, die die Jugendbewegung in rein gesellschaftliche Vorgänge auflösen wollen und die in der Wiederfindung der gesellschaftlichen Formen der Gruppe und des Bundes und in der Eingliederung der Jugend in die Gesellschaft überhaupt den einzigen Wert der Bewegung sehen. Und zweitens gilt es, den Unterschied zwischen Jugend schlechthin und Jugendbewegung zu betonen, weil sich in die einzelnen — eben wieder in der Hauptsache durch die Jugendbewegung hervorgerufenen — Jugendpsychologien an einzelnen Stellen unvermerkt das Bild der Jugend der Jugendbewegung eingeschlichen hat und nun für das Bild der Jugend überhaupt gilt. Wenn nun weiter jemand die Tatsache der Jugendbewegung als eine wichtige geistige Erscheinung auffaßt, deren Wirkung zwar nicht so stark war, die frühere geistige Haltung umzustoßen oder völlig zu überwinden, aber deren Nachwirkungen doch auf verschiedenen Kulturgebieten, besonders auf dem der Erziehung, außerordentlich stark sind, so wird aus der geschichtlichen Frage eine Wertfrage der Gegenwart.

Um zunächst einen Standort für die Beurteilung der Lage der Jugend in einer so in die Höhe und Breite gegangenen späten Kultur wie der unseren zu gewinnen, ist der Vergleich zwischen der Großstadtjugend und

der Jugend eines einfachen Stammes sehr lehrreich, ein Weg, den Paul Ziertmann in den Forschungen und Werken zur Erziehungswissenschaft (Weimar: Böhlau 1925. S. 82—108) mit Erfolg gegangen ist. Der Jugendliche, der mit seinem Stamm in der Unendlichkeit des Waldes oder der Steppe haust, wird in die Natur hineingeboren und bekommt die stärksten Eindrücke von Sommer und Winter, Kampf und Not. Für den Großstadtjungen sind die Bäume an der Straße und der Sandhaufen des Spielplatzes die Natur. Die Stadt ist keine dunkle und unheimliche Macht über dem Menschen, die er fürchtet. So fühlt er kein Schicksal über sich, und ein Eingriff in sein Leben, wie ein Sturz aus dem Fenster, der Tod unter den Rädern, erscheint als blöder Zufall; so fehlt der großstädtischen Jugend die Grundlage für die Religion. Für den Jugendlichen eines Stammes ist aber die Natur nicht nur Lebensraum, sondern zugleich die unmittelbare Quelle für seine Lebenserhaltung, für Wohnung, Kleidung, Nahrung. In der Großstadt schieben sich in der Frage der Lebenserhaltung so viel Zwischenglieder zwischen Natur und Mensch, daß die Verbindung kaum mehr gefühlt wird, wenn der Jugendliche die fertige Wohnung mit seinen Eltern bezieht, in den fertigen Rock schlüpft und das Fleisch wie die Früchte vom Händler kauft oder aus der Konservenbüchse entnimmt. Wenn nun dem Wandervogel die Natur wieder Lebensraum wurde, wenn er sein Zelt im Walde aufschlug, wenn er sein Essen selbst bereitete, so zeigt sich, daß in der Jugendbewegung zunächst Urinstinkte der Menschheit wieder zum Durchbruch kamen. Aber der Vergleich wird noch wichtiger, wenn wir auf die Tätigkeit der Jugend des einfachen Stammes sehen. Hier ist alles jugendnahe: reiten, rudern, bogenschießen, Tieren nachschleichen, der Aufenthalt im Freien, während die Großstadtjugend den langen Weg über die Schule unter starker Betonung der Verstandesausbildnng, über Lehrjahr in Geschäft und Fabrik geht, wo viele Dinge an die Jugend herangebracht werden, die jugendwidrig sind, da die Notwendigkeit der Fortführung der Erwachsenenkultur sich im allgemeinen wenig um das Wesen der Jugend kümmert. Die ganze Lebensweise eines einfachen Stammes ist eben jugendlich, und die Stellung seiner Jugend ist gesichert, insofern sie Anteil hat an Arbeit, Kampf und Feier und sicher in die festen Sitten und Gebräuche hineinwächst, bis sie schließlich mit einer gewissen Feierlichkeit unter die Gesellschaft der Erwachsenen aufgenommen wird. Die Jugend der Großstadt kennt keine Gemeinschaft der Sippe mehr, kaum eine Familiengemeinschaft; Arbeit und Feier der Erwachsenen sind ihr gleich fremd, sofern nicht einfachste Verhältnisse wie beim ungelernten Arbeiter vorliegen; so ist die Großstadtjugend wurzellos und haltlos. Wenn nun die Jugendbewegung in der Gruppe mit Fahrt und Nest und im Bund mit Wettkampf und Feier der Jugend eine sinnvolle Lebensstätte, ein Jugendreich schuf, so ist auch das wieder ein instinktmäßiges Zurückgreifen auf einfachere Lebensformen.

Wenn man so entwicklungsgeschichtlich gewissermaßen durch die Betrachtung zweier Endpunkte die Grundlinie für die Beurteilung der seelischen Lage der Jugend gewonnen hat, so gilt es, sich als Ergänzung hierzu den Einfluß der jeweiligen Umgebung klarzumachen. Umgebung (zeitliche wie räumliche) und Bild der Seele sind gar nicht voneinander zu trennen. Die Jugendbewegung ist durch die Zeit bedingt, in der die Vereinzelung der Arbeit und der Fächer, das Überwiegen der Stofflichkeit, die Vorherrschaft des Verstandes einen gewissen Höhepunkt erreicht hatte; sie ist nur ein Teil jenes großen geistigen Stromes, der durch alle Kulturgebiete ging. Die Hallen der Bahnhöfe, die Lichthöfe der Warenhäuser, Fabriken und Schulen zeigten ein in die Höhe strebendes Kraftgefühl; die entsetzliche Eintönigkeit der Reihenhäuser wich dem Einzelhaus mit eigenem Gesicht. In der Malerei kam die Seele zum Ausdruck; der aus unechtem Stoff hergestellte Kitsch im Kunstgewerbe wurde durch Hand- und Wertarbeit zurückgedrängt. Auch der nüchterne, ausdruckslose Bucheinband gewann wieder Schrift und Farbe. In der Literatur zeigte sich der qualvolle Kampf des Alten und des Neuen am deutlichsten bei Wedekind; das sich vollendende Selbst erschien bei Dehmel als Erlösung; Nietzsche aber erschien als der große Prophet der Bewegung, denn sein Jasagen zum Leben, seine Selbstbestimmung und Selbstverantwortung, sein Kampf gegen Herkommen und Brauch, seine Umwertung aller Werte, sein Wille zur Macht, sein Aufbau der Kultur aus der Führerpersönlichkeit waren alles in die Zukunft weisende Geisteshaltungen. Die Philosophie im allgemeinen wurde Lebens- und Wertphilosophie; die Seelenkunde betonte wieder das Ich und seine schöpferische Tätigkeit beim Aufnehmen und Verstehen der gegebenen Eindrücke und die Ganzheit der seelischen Erscheinungen. Die Wissenschaft versuchte von der Einzelforschung zur Gesamtschau zu kommen. Und auf dem Gebiet der Lebensgestaltung regten sich die Forderungen der Körperkultur, der Aufrichtigkeit im Verkehr der Geschlechter, des Vermeidens von dem Körper unzuträglichen Stoffen. Zeitbedingt war auch der große Unterschied am Anfang und Ende der Jugendbewegung: dort Sattheit und Gleichgültigkeit des Lebensverlaufes, hier unerhörte Aufregung, Umsturz, Unruhe, Not.

Wie die Jugendbewegung zeitlich bedingt ist, so ist sie auch örtlich bedingt. Jugendbewegung war nur in Deutschland möglich. England und Amerika hatten wohl die gleichen wirtschaftlichen Voraussetzungen, aber sowohl die Engländer wie die Amerikaner hatten einen Lebensstil herausgebildet, in den ihre Jugend hineinwachsen konnte, die Deutschen aber nicht. Sehen wir weiter auf den kleineren Lebenskreis, in dem sich das Schicksal der geistigen Entwicklung eines Menschen vollzieht, auf die nächste Umgebung, die Familie. Durch eine starke gesellschaftliche Umschichtung des Bürgertums war der alte Rahmen der Familie gesprengt worden. Sie konnte dem Jugendlichen durch die Beschränktheit des Wohn-

raumes besonders das nicht schenken, was in dem Entwicklungsalter ein wichtiger Wunsch ist, die Stille der Zurückgezogenheit und das Für-sich-sein. Instinktiv fühlte das die Jugendbewegung, und die Jugendheime und Nester stellen eben den Ersatz dar. Dort kommen die in der Familie verloren gegangenen Werte wieder zum Vorschein: die Möglichkeit des Zurückgezogenseins im eigenen Raum, den man selbst ausgestalten und schmücken konnte. Der Einfluß des engeren Lebenskreises muß aber bei seiner entscheidenden Bedeutung für die Einzelentwicklung noch weiter verfolgt werden. Ich gehe hierbei auf die Beschaffenheit der alten Schule nicht weiter ein, sondern weise nur darauf hin, daß sie den Widerspruch der Jugend geradezu herausfordern mußte. Für die seelische Haltung der Jugendbewegung war die Gliederung in die Gruppen ausschlaggebend, die Beeinflussung durch sie ungeheuer, weil der Einfluß von Jugendlichen auf Jugendliche damals stärker war als von Erwachsenen auf Jugendliche. Zunächst stammt ja der Vorstellungsschatz im wesentlichen aus der näheren Umgebung. Ganz bestimmte Fragen werden behandelt, nur gewisse Bücher gelesen. Hier in den Gruppen entsteht die Ablehnung der Schundliteratur und des Kinos, des Rauchens und Biertrinkens, genau so wie früher in den Schülervereinen das Ideal des Rauchens und Trinkens entstand. Die Gefühle, die die Gruppe hat, teilen sich dem einzelnen mit, Sicherheitsgefühle wie Überwertigkeitsgefühle. Denn die Jugendgruppe beseitigt in hervorragender Weise die Hemmungen, die der einzelne Jugendliche hat. Das Minderwertigkeitsgefühl wird ihm genommen, denn in der Gruppe findet er Anerkennung. Das Einsamkeitsgefühl kommt nicht auf, ebensowenig die Unbefriedigtheit, da das Gruppenleben einen Sinn in sich trägt. Auch sein Bedürfnis, geführt zu werden, das bei allem Selbständigkeitsdrang besteht, ist erfüllt.

Wieweit das Freiheitsgefühl zum Durchbruch kommt und in welchen Formen es sich äußert, kommt sehr auf die Widerstände an, die dem Jugendlichen entgegengestellt werden. Im ersten Jahrzehnt des zwanzigsten Jahrhunderts waren diese Widerstände noch beträchtlich, daher der Kampf gegen sie heftig; heute sind die Angriffsflächen geringer, und der Kampf bleibt fast aus. Durch die Wertschätzung in der Gruppe ist auch die Bevorzugung gewisser Fertigkeiten bedingt. Das Zeichnen trat vorher in der Jugend nur bei besonderer Veranlagung auf, beim Wandervogel dagegen war das Skizzenbuch sehr häufig zu finden. Eine sehr wichtige Folge der Verschiebung des engeren Lebenskreises von der Familie auf die Gruppe ist hier zu erwähnen. Nicht mehr der Erwachsene, sondern der jugendliche Führer der Gruppe tritt vor den Jugendlichen als Beispiel hin, und somit verschiebt sich das Ideal des Jugendlichen vom Erwachsenen auf den jugendlichen Führer. Der Erwachsene als solcher ist überhaupt kein Ideal mehr; es findet sich gar kein Ehrgeiz, es den Erwachsenen möglichst gleich zu tun; eher herrscht die Neigung, sich zu ihnen in Gegensatz zu stellen und

den Eigenwert der Jugend zu betonen. Der nähere Lebenskreis der Gruppe wirkt natürlich ebenso bestimmend auf das Trieb- und Willensleben ein. Die Gesamtsittlichkeit der Gruppe ist richtunggebend für die Sittlichkeit des einzelnen. Wo die Gedanken Blühers zeitweilig Eingang fanden, haben sie nicht lange die Gruppe beherrscht. Spannungsloser und kameradschaftlicher wurde das Verhältnis beider Geschlechter zueinander. Das Zusammenwandern wurde abgelehnt, Feste konnte man miteinander feiern. Grund dafür war aber, daß sich beim Mädchen eine sehr wichtige seelische Verschiebung angebahnt hatte, seine Doppeleinstellung auf Ehe und Beruf, die es selbständig neben den jungen Mann treten, nicht wie früher für ihn bestimmt erscheinen ließ.

Es sind bisher Kräfte betrachtet worden, die mehr von außen her auf die Jugendbewegung eingewirkt haben. Welche Kräfte liegen nun in ihr selbst? Jugendbewegung wird getragen von jungen Menschen. Das Wesen des Jugendalters ist aber nach Spranger die Entdeckung des Ichs und das allmähliche Entstehen eines Lebensplans, oder wie es Stern ausdrückt, die Auseinandersetzung der Ichwerte und der Weltwerte. Diese Bestimmung trifft nun nicht nur für den einzelnen Jugendlichen, sondern für die ganze Bewegung zu. Wie der einzelne Jugendliche in der Reifezeit sich zurückzieht, für sich lebt, sich unabhängig glaubt, so sehr er abhängig ist, sich gegen Widerstände auflehnt und die Reife dann abgeschlossen ist, wenn er sich zustimmend oder ablehnend unter die Erwachsenen einreiht, so ist die ganze Jugendbewegung eine solche Auseinandersetzung der Jugend mit der Erwachsenenkultur gewesen von dem Zurückziehen des Wandervogels in die Natur über den geistigen Kampf der Freideutschen gegen die alten Mächte bis zu den Versuchen der Jungdeutschen und Jungsozialisten, mit der Tat in die Kultur einzugreifen. Das Gefühl führt unter den seelischen Äußerungen der Jugend; alle anderen sind bei ihr gefühlsbetont. So treten bei der Jugendbewegung die Gefühlsmenschen, die Wandervögel, am ersten und am schärfsten hervor, und die Wandervögel als reinste Verkörperung jugendlichen Lebensgefühls sind auch die einzigen, die aus den nachfolgenden Geschlechtern im wesentlichen unberührt immer wieder neu erstanden sind. Jeder echte Wandervogel hat etwas vom Künstler an sich, erfaßt die Welt gefühlsmäßig, ist schöpferisch, ob er nun singt, spielt, malt, zeichnet oder seine Kleidung gestaltet. Jeder Wandervogel ist auch sinnlich leicht erregbar. Es ist ganz begreiflich, daß diese Jugend die neue Form des Jugendlebens in Tracht und Fahrt und Fest schuf. Und wie den Jugendlichen Stimmungen beherrschen, unklare und unbestimmte, Sehnsucht nach irgend etwas vollendet Schönem, Großem, so war auch die Stimmung der ganzen Jugendbewegung eine solche unbestimmte Sehnsucht, die in den Worten „der neue Mensch, die neue Gemeinschaft“ zum Ausdruck kam. Von dem Boden des Gefühls ging auch das Selbstvertrauen, der Glaube und die Selbstüberschätzuug der Kräfte der Bewegung aus, das gefühls-

mäßige Erfassen des anderen, die Freundschaft, das Verhältnis zur Gruppe, die Kameradschaft, schließlich die Stellung zu den Menschen überhaupt, bei den einen die Liebe zum Volk, bei den andern die Liebe zur Menschheit. In der Reife wird die Dehnung und Streckung des Körpers vom Jugendlichen geradezu ausgekostet; die innere Unruhe treibt den Jugendlichen fort, er muß wandern, weit weg, wenn möglich über die Grenze, wenn auch noch so viel behördliche Erlasse erfolgen und er über die Grenzen auch wirklich nicht gehört. Es ist also kein Wunder, daß die Jugendbewegung eine Wanderbewegung wurde, daß ein Körpergefühl entstand, daß der Wandervogel bloßen Kopf und fliegendes Haar trug, den Hals frei, Knie und Beine nackt, daß er von der Sonne den nackten Körper durchstrahlen und vom Wasser bespülen ließ, daß ein solcher Körper auch wieder tanzen konnte. Dieses Körpergefühl gedeiht aber am besten in der freien Natur, die Klarheit und Sonne, Geheimnis und Macht, Stille und Sturm, Einfachheit und Fülle schenkt und so als die schöne Selbstverständlichkeit erscheint und ohne weiteres bejaht wird durch ein ursprüngliches Lebensgefühl, das weder eine ästhetische noch eine religiöse Grundbedeutung hat.

Neben den in der jugendlichen Entwicklung ruhenden Trieben ist der Geltungstrieb bei aller reifenden Jugend von hervorragender Bedeutung. Auf ihm beruhen ja viele herausfordernd erscheinende Handlungen der Jugendlichen. Er ist in der ganzen Jugendbewegung nicht immer angenehm in Erscheinung getreten. Der Geltungstrieb äußert sich zunächst schon im Darstellungstrieb, in der auffälligen „Kluft“ des Wandervogels, den Lautenbändern, dem rußigen Kochtopf, dem schönen Haar, den braungebrannten Beinen; dieser Darstellungstrieb zeigt sich aber auch in Musik und Tanz. Der Geltungstrieb mündet in den Freiheitstrieb. Der Jugendliche haßt den Zwang, nicht die Ordnung als solche, aber den, der zur Ordnung zwingt, nicht die Arbeit, aber die Tatsache, daß Arbeit verlangt wird, somit auch eine Schule, deren System Forderung und Zwang ist. So wollte die Jugendbewegung den Führer als den Mann ihrer Bejahung, die Arbeit als Wahl ihrer Neigung, die Schule als Heim und den Lehrer als Begleiter und Helfer zu eigenem Sein. Wenn irgendwo nachhaltige Wirkungen der Jugendbewegung zu spüren sind, so ist es auf erziehlichem Gebiete. Die Bewegung war, als sie zum Bewußtsein ihrer selbst kam, eine Erziehungsbewegung, und die Formel vom Hohen Meißner „die freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung vor eigener Verantwortung mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten“ ist keine Verlegenheitsformel, auch keine rein formale, inhaltsleere Bestimmung, sondern die seelische Haltung des zum Selbstbewußtsein erwachten jungen Menschen, der den Glauben an den Sinn des Lebens und die Verantwortlichkeit in sich selbst zu tragen meint. Von der Sittlichkeit der Leistung, des Gehorsams, der Rücksicht auf die Gesellschaft kommt der Mensch zur Sittlichkeit, die er sich selbst setzt: Ich tue

etwas, weil ich es mir als einem Wesen, das auf höchsten Wert angelegt ist, schuldig bin. Schon deswegen wird man immer von der Jugendbewegung reden müssen, daß es einmal eine Jugend gab, die sich dieses höchste Ziel stellte. Diese sittliche Haltung wirkte auch auf den im Reifealter sich mächtig auswirkenden Geschlechtstrieb zurück. Einzelfälle, die als Gegenbeweis dienen könnten, fallen gerade aus der Jugendbewegung heraus. Bei dem Geschlechtstrieb erinnere ich an die wertvolle Unterscheidung von Stern in eigentlichen Geschlechtstrieb und Annäherungstrieb; der eine bestimmt das Verhältnis von zwei Menschen zueinander, der andere das von einem Menschen zu mehreren und will entweder herrschen, helfen oder erziehen. Da der Wandervogelführer sich allen Jungen seiner Gruppe nähert, so ist sein Verhältnis zu seiner Gruppe eben nicht erotisch, sondern jungenführend, d. h. mit dem guten alten Ausdruck: pädagogisch. Da freilich die seelischen Äußerungen eine Ganzheit bilden, und so Geschlechtstrieb und Annäherungstrieb nicht völlig zu trennen sind, so können erotische Unterströmungen die pädagogischen begleiten, sind aber nicht ausschlaggebend. Daß der Wandervogeljunge für seinen Führer schwärmt, ist selbstverständlich, schon weil dieser seinem jugendlichen Ideal am meisten entspricht. Bei größerer Reife löst sich die idealisierende Phantasie des Jugendlichen von der Person und richtet sich auf bestimmte ideale Forderungen, die mit einer gewissen Ausschließlichkeit und Unduldsamkeit verfolgt werden. Solche Forderungen sind in der Jugendbewegung öfter erhoben worden und mit großer Einseitigkeit vertreten worden wie das völlige Enthalten von Alkohol und Tabak, die Ernährung nur durch Pflanzenkost oder das Nacktbaden in jedem Falle. Aber auch die vielen Programme, die von den einzelnen Richtungen der Jugendbewegung aufgestellt wurden, waren eigentlich nichts weiter als jugendliche Ideale. Daher soll man sich nicht wundern, aber auch nicht zu sehr betrüben, wenn sie an der Wirklichkeit zerbrachen. Die verschiedene Blickrichtung des Ideals je nach der verschiedenen inneren Veranlagung der Jugendlichen bestimmte die verschiedenen Wellen der Bewegung. Die Wandervögel hatten kein Ziel. Der Künstler und Dichter hat auch kein Ziel; der Weg ist sein Ziel. Die Freideutschen bauten sich als Denker und Philosophen die Welt als Gedankengebäude, in dem sie als geistig-freie Menschen leben wollten. Dann kam die Jugend, die nicht bloß den neuen Menschen, sondern auch neue wirtschaftliche Verhältnisse schaffen wollte, die Jungsozialisten. Das politische Ideal, das die Jugend ganz rechts und ganz links und einige wenige in die Mitte führte, gehört in diesen Zusammenhang, rechne ich aber nicht mehr zur Jugendbewegung, da diese politisch eingestellte Jugend schon wieder zu sehr von den Erwachsenen abhängig war. Ebensowenig halte ich die religiöse Bewegung für eine Jugendbewegung, sondern für eine jungevangelische und jungkatholische Bewegung. Jeder, der ein Ideal in sich aufnimmt, erfährt damit eine Steigerung seines Ichs, indem er an dem Großen, Unendlichen

teil hat. Und eben weil der Jugendliche seines Wertes so wenig sicher ist, nimmt er das Große in sich auf und ist so begeisterungsfähig. Da die Ideale nicht in die Wirklichkeit herabreichen, so verträgt sich die Jugend der verschiedensten Gruppen ganz gut miteinander, nur darf man diese Erscheinung nicht als eine zu große Hoffnung für später ansehen, da das Verständnis sofort fehlt, wenn Wirklichkeiten gegen Wirklichkeiten stehen.

Daß die eigentliche Jugendbewegung 1920 zu Ende war, läßt sich mit Sicherheit feststellen. Wer aber mit ihr in Berührung gewesen ist, hat etwas von ihrer Haltung in seine Mannesjahre mit herübergenommen, das die echt männliche Haltung „Arbeiten und nicht verzweifeln" nicht zu schnell aufkommen läßt.

* *

Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung der schriftsprachlichen Darstellung im Schulalter.

Von H. Beckmann.

Vorliegende Untersuchung erwuchs aus dem Wunsche heraus, die Charakterisierung der Leistung und Entwicklungsstufe des Schülers wie in andern Fächern so auch im Aufsatz auf eine von dem subjektiven Urteil des Lehrers möglichst unabhängige Basis zu stellen. Der Zweck der Untersuchung war demnach zunächst ein rein praktischer. Da jedoch die Aufsatzleistung das Produkt vieler der Entwicklungsstufe entsprechenden Kräfte ist, so mußte sich die Aufgabe auch zugleich zu einer psychologischen gestalten. Die inhaltliche und stilistische Beurteilung des Aufsatzes wird zwar stets der subjektiven Einstellung des Lehrers unterworfen bleiben; die schriftsprachliche Höhe des Aufsatzes aber muß meines Erachtens messender Beurteilung zugänglich sein und eine rangmäßige Zuweisung des Schülers ermöglichen, vor allem dann, wenn, wie in dem vorschulpflichtigen Alter, entsprechende Entwicklungsstufen auch in dem schulpflichtigen Alter einigermaßen charakterisiert sein werden.

Der Begriff Aufsatz ist hier im weitesten Sinne gefaßt, als die geistige Tätigkeit, durch die unser Bewußtseinsinhalt mit Hilfe der Schriftsprache mitgeteilt wird. Es wäre daher die Bezeichnung schriftsprachliche Darstellung (entsprechend zeichnerische Darstellung) besser am Platze; denn auf einen Schüler der Unterklasse will das Wort Aufsatz mit seinem herkömmlichen Inhalt, der das Produkt der geistigen Tätigkeit in erster Linie im Auge hat, nicht recht passen. Der Kürze halber behalten wir es im Texte bei.

Das Material wurde gewonnen in einer achtklassigen Knaben-Volksschule im letzten Vierteljahre des Schuljahres, für die Unterklasse also fast am Ende des ersten Schuljahres. Es kamen zwei Aufsatzreihen zur Bearbeitung, für acht Klassen also etwa 600 Aufsätze. Die erste Reihe der Aufsätze brachte für alle Klassen dieselbe Aufgabe; ein kaum bekanntes An-

schauungsbild, Dorfstraße im Winter, wurde vor der Klasse aufgehängt und die Forderung an sie gestellt: darüber sollt ihr mal schreiben, was ihr wollt. Für die Bearbeitung wurde den Schülern eine Stunde Zeit gelassen. Das Bild blieb während der Zeit sichtbar. Die zweite Aufgabe brachte für jede Klasse ein anderes, der Altersstufe der Klasse angepaßtes Thema aus ihrem Anschauungs- und Erlebniskreise, z. B. Überschwemmung der Weser, Angst, ein Auflauf, das arme Pferd usw., Themen, die im Einvernehmen mit dem Klassenlehrer festgelegt wurden, im Unterricht aber nicht behandelt waren. Die Erledigung erfolgte unter Aufsicht im Klassenzimmer. Es erging die Aufforderung an die Kinder: ihr sollt jetzt mal etwas schreiben über..., was ihr selbst erlebt oder gesehen habt. Unter Hinweis darauf, daß die Arbeiten nicht zensiert würden, daß der Klassenlehrer sie nicht lesen würde, durften die Kinder also schreiben, was ihrem Bewußtseinsinhalt entsprach. Ebenso war ihnen auch bezüglich der Darstellungsform volle Freiheit gelassen. Es zeigte sich später, daß das Bild in der Hauptsache die beschreibende, die zweite Aufsatzreihe mehr die erzählende Form veranlaßt hatte. Bei der Zusammenstellung der Ergebnisse trat dieser Gegensatz jedoch erst bei der Registrierung der Zeiten hervor (siehe Zeiten).

Die Bearbeitung des Materials ergab sich von selbst aus dem Zweck der Untersuchung: nach der Aufstellung der Häufigkeitsstatistik erfolgte die Errechnung der Verhältnisprozente. Über den Wert der folgenden Prozentzahlen muß gleich hier bemerkt werden, daß sie keinen Anspruch machen können auf allgemeine Geltung, dazu wäre eine weit größere Differenzierung der Aufsatzthemen, Heranziehung weit größeren und verschiedenartigeren Kindermaterials und Ausschaltung des lokalen und Klassencharakters des Versuchs unbedingt erforderlich. Die Durchführung einer solchen Untersuchung würde aber die Arbeitskraft eines Einzelnen weit übersteigen. Dennoch dürfen uns diese Mängel nicht zurückhalten. Aus vielen Einzeluntersuchungen muß sich auch hier, wie aus den mühsamen Aufzeichnungen über das 1. bis 6. Lebensjahr, das Gesetzmäßige herausheben, damit auch das Vakuum, das zwischen dem 6. bis 14. Lebensjahre noch liegt, ausgefüllt wird. Vorliegender kleiner Beitrag hat seinen ersten Zweck erfüllt, wenn er eine Anregung bietet zu weiteren ähnlichen Untersuchungen. Nur eins sollte man — was leider oft übersehen wird bei pädagogischen Einzeluntersuchungen — mehr erwägen, das sind die Schlußfolgerungen. Jede verfrühte Verallgemeinerung hemmt die fruchtbringende Weiterarbeit und erschwert die Einblicke in das allgemein-psychologisch Gesetzmäßige. Es ist daher in bezug auf diesen Punkt die größte Zurückhaltung geübt worden.

Die Ergebnisse betreffen zunächst das rein formale Gebiet der Wort- und Satzlehre.

1. Wortarten.

Unter den Wortarten nimmt das Substantiv zahlenmäßig den ersten Rang ein. Eine Abhängigkeit von dem Schulalter ist jedoch nicht zu er-

kennen. Es sei daher nur das Prozentmittel im Rahmen aller Wortarten für alle acht Klassen angegeben; es beträgt 23,1 %. Zieht man jedoch aus den Substantiven die Abstrakta heraus, dann erkennt man an diesen deutliche Beziehung zum Schulalter. Im ersten Schuljahre werden Abstrakta noch nicht verwendet; vom zweiten Schuljahre ab weisen sie folgende Verhältnisse auf: 1,1 — 1,2 — 2,1 — 2,7 — 5,7 — 5,5 — 5,5 %. Die graphische Darstellung zeigt vom zweiten bis fünften geringen, im sechsten erheblichen Anstieg; während das siebente und achte Schuljahr sich in gleicher Höhe erhalten. Ein ausgiebiger Gebrauch der Abstrakta wäre demnach erst im sechsten Schuljahre zu erwarten. Was von dem Substantiv gesagt wurde, gilt auch von dem Artikel, dem Verb und Hilfsverb; auch bei ihnen ist eine Entwicklungstendenz nicht zu erkennen. Für das erste Schuljahr betragen die Prozentzahlen für den Artikel 18,1 %, für das Verb 14,9 %, für das Hilfsverb 3,9 %. Die entsprechenden Mittel für alle acht Schuljahre sind 16,3 — 14,3 — 5,6 %. Das achte Schuljahr weist für dieselben drei Wortarten 18,4 — 12,7 — 5,2 % auf, das heißt also, bei den genannten vier Wortarten findet durch die acht Klassen hindurch ein Schwanken um einen Mittelwert herum statt; entwicklungs-psychologisch geben die Zahlen keine Auskunft. Anders liegen die Verhältnisse bei dem Gebrauch des Adjektivs. Die Prozentzahlen für die acht Schuljahre lauten 1,1 — 2,5 — 2,7 — 3,6 — 3,7 — 4,2 — 4,8 — 5,8. Die graphische Darstellung zeigt eine fast geradlinig verlaufende Strecke, also direkte und einfache Abhängigkeit von dem Schulalter. In gleicher Weise könnte das Adverb zur Charakterisierung des Schulalters dienen, mit dem Unterschied, daß es eine absteigende Zahlenreihe ergibt: 17,7 — 15,7 — 12,2 — 8,6 — 9,4 — 7,3 — 5,9 — 4,4 %. Die absteigende Reihe mutet zunächst sonderbar an; bei Durchsicht der Aufsätze findet man jedoch unschwer die Erklärung. Einmal ist es die Vorliebe des noch jüngeren Kindes zu übertreiben, dem Verb also ein verstärkendes Adverb beizugeben, zum andern ist auch der noch mangelhafte Wortschatz die Ursache; je größer dieser wird, desto mehr wird das bestimmende Adverb entbehrlich. Schließen wir hieran den Gebrauch der Präpositionen. Der Gebrauch der Präposition tritt bereits bei dem ersten Schuljahre mit 4,9 % aller verwendeten Wörter auf; die Verhältniszahlen für die acht Schuljahre: 4,9 — 5,0 — 6,8 — 7,0 — 7,6 — 8,5 — 10,0 — 10,2 zeigen eine ziemlich gleichmäßige Zunahme. Die Präposition gehört also zu den Wortarten, deren Gebrauch mit den Altersstufen sich steigert. Betrachten wir nun die Gruppe der Pronomen, so fällt sofort das Relativpronomen auf; es seien daher die Prozentzahlen für die acht Schuljahre mitgeteilt: 0,3 — 0,6 — 0,9 — 1,5 — 1,6 — 2,2 — 3,3 — 3,9. Wie wir sehen, eine in fast gleichen Abständen aufsteigende Zahlenreihe. Daß sich gerade hier Übung und Gewandtheit ausdrückt, zeigt der Vergleich bei Durchsicht der Aufsätze deutlich. Alle übrigen Pronomen weisen kaum eine Tendenz zu fortschreitender Entwicklung auf; sie schwanken zwischen

den Altersstufen oder treten in fast allen Klassen mit annähernd gleicher Häufigkeit auf. Es sollen daher nur die Mittelwerte für die acht Schuljahre gegeben werden, um das Verhältnis zu den übrigen Wortarten zum Ausdruck zu bringen. Das Possessivpronomen zeigt 1,3 % — das Demonstrativpronomen 0,7 % — das Interrogativpronomen 0,1 % — das Indefinitpronomen 1,2 % — das Personalpronomen 5,0 %. Das Gleiche gilt für das Numerale; sein Gebrauch ist auf allen Stufen fast derselbe; der Mittelwert beträgt 2,8 %. In diesem Zusammenhange sei nur noch die Konjunktion mit 5,9 % als Mittelwert erwähnt. Unberücksichtigt können bleiben die Interjektion und die Negation.

2. Satzteile.

Im ersten Schuljahre nehmen naturgemäß die beiden Satzhauptteile den größten Anteil an der Bildung des Satzes: Subjekt und Prädikat. Das Subjekt ist mit 32,2 %, das Prädikat mit 32,8 % beteiligt. Der prozentuale Anteil fällt während der acht Schuljahre zugunsten anderer Satzteile ab, so daß im achten Schuljahre beide Satzteile noch mit 26,5 % auftreten. Eine durchgehende Abhängigkeit vom Schulalter ist indes nicht zu erkennen. Zugleich sei vorweggenommen, daß das Prädikat durch alle Schuljahre hindurch etwas, bis 2 %, höhere Beteiligung aufweist, was den sogenannten zusammengezogenen Sätzen zuzuschreiben ist. Unter den Satznebenteilen nimmt im ersten Schuljahre die Ortsbestimmung einen weit überragenden Platz ein mit 24,2 %. Erwähnenswert sind für das erste Schuljahr von den übrigen Satzgliedern noch das Akkusativobjekt mit 5,1 %, das Attribut mit 3,1 %, und das Adverbiale der Art und Weise mit 1,6 %. Die Beteiligung der sonstigen Satzelemente kommt im ersten Schuljahre kaum in Frage, sie sind entweder gar nicht vertreten oder machen nur Bruchprozente aus. Im zweiten Schuljahre treten neu auf das doppelte Objekt, das präpositionale Objekt und die Bestimmung des Grundes, wenn sie auch noch unter ein Prozent liegen. Das Akkusativobjekt hat mit 10,3 % fast schon die Höhe, die es durch alle acht Schuljahre beibehält. Ähnliches gilt von der Bestimmung der Zeit, die im zweiten Schuljahre bereits ihren höchsten Wert mit 8,6 % erhält, von wo aus sie bis zum fünften Schuljahre gleichmäßig abfällt bis 2,5 %, während sie in den letzten drei Jahren einen konstanten Wert von etwa 5,5 % erhält.

Die Häufigkeit des Attributs erfährt gegen das erste Schuljahr nur geringe Veränderung, verdoppelt sich aber im dritten und vierten Schuljahre bis 8,5 %, ein Wert, der in den folgenden Jahren, wo der Mittelwert bei etwa 7 % liegt, nicht mehr erreicht wird. Die Ortsbestimmung weicht im zweiten Schuljahre gegen das erste Schuljahr von 24,2 % auf 11,1 % zurück. Vom dritten Schuljahre ab ist nur noch geringe fallende Tendenz zu erkennen, so daß im achten Schuljahre die Ortsbestimmung noch mit etwa

9 % am Satzbau beteiligt ist. Die Bestimmung des Grundes tritt mit dem zweiten Schuljahre neu auf, erreicht aber nur 0,5 %. Auf dieser Höhe hält sie sich auch durch die folgenden Jahre hindurch; erst im sechsten und siebenten Schuljahre steigt die Häufigkeit ein wenig, während im achten Schuljahre ein erheblicher Anstieg auf 2,4 % erfolgt. Die Bestimmung der Art und Weise erreicht im zweiten Schuljahre bereits die Häufigkeit von 3,5 %, behält diese auch im dritten Schuljahre bei, steigt dagegen im vierten Schuljahre auf die Prozentzahl 4,6, die sie auch während der übrigen Schuljahre mit geringer Schwankung beibehält. Nur das fünfte Schuljahr, wo nicht ganz 3 % erreicht werden, macht wieder eine Ausnahme. Die sprachgeschichtliche Tatsache, daß der Gebrauch des Wessenfalles in steter Abnahme begriffen ist, wird auch hier bestätigt; denn im ersten, zweiten, dritten und fünften Schuljahre treten Genitivobjekte gar nicht, in den übrigen Schuljahren nur mit 0,1 bzw. im achten Schuljahre mit 0,2 % auf. Auch das Dativobjekt spielt in der kindlichen Darstellung nur eine geringe Rolle; der Gebrauch nimmt zwar geradlinig zu, erreicht aber in den drei unteren Klassen noch nicht ein Prozent, in den folgenden drei Klassen nur 1,5 %, während die beiden letzten Jahre nur eben über 2 % steigen. Etwas Ähnliches gilt von der Verwendung des doppelten und des präpositionalen Objektes; im zweiten und dritten Schuljahre sind sie nur in Bruchprozenten vertreten, während in den folgenden Jahren der Gebrauch nur eben 1 % erreicht. Die adverbiale Bestimmung des Mittels findet durch alle Klassen hindurch Verwendung; die beiden Unterklassen weisen sie auf mit 0,4 %, in den übrigen Klassen erhält sie sich auf der Höhe von etwa 1,5 %. Der Gebrauch des Infinitivs scheint den fünf unteren Klassen ganz fernzuliegen; auch die drei oberen Jahrgänge zeigen ähnliche Abneigung; denn er beteiligt sich nur mit etwa 1 % am Aufbau des Satzes.

3. Satzarten.

Mehr noch als die Wortarten gestatten die Satzarten entwicklungs-psychologische Einblicke in das Schulalter. Das Kind des ersten Schuljahres scheint seine schriftlichen Darstellungen fast ausschließlich in einfachen Hauptsätzen zu machen; sie nehmen den Umfang von 91,4 % ein. Daneben sind noch die sogenannten zusammengezogenen Sätze mit 7,4 % zu erwähnen. Alle anderen Satzarten erscheinen im ersten Jahre so gut wie gar nicht. Verfolgen wir den Rückgang der einfachen Sätze, so ergibt sich folgende Zahlenreihe für die acht Schuljahre: 91,4 — 70,5 — 61,1 — 45,0 — 48,6 — 33,9 — 25,4 — 21,5 %. Graphisch dargestellt, ergibt sich eine fast gerade absteigende Linie, die nur, wie schon öfter hervorgehoben, durch das fünfte Jahr durchbrochen wird; während etwa 39 % zu erwarten wären, zeigt es die Zahl 48,6. Im zweiten Schuljahre nimmt die Anzahl der verwendeten Satzarten ganz erheblich zu; es treten deren acht neue auf. Einen guten Maßstab für die Beurteilung der schriftsprachlichen Entwicklung

geben neben den einfachen Hauptsätzen die Satzverbindungen. Sie erscheinen mit dem zweiten Schuljahre in Höhe von 1,1 %, im dritten von 2,6 %, im vierten von 5,1 % und betragen im achten Schuljahre etwa 8 %; nur das fünfte Schuljahr läßt wieder den Fortschritt vermissen, das dem vierten mit 5,1 % gleichsteht. Keine einheitliche Entwicklung zeigen die zusammengezogenen Sätze, daher sei nur erwähnt, daß ihr Anteil am Aufbau der schriftsprachlichen Darstellung vom dritten Schuljahre an im Durchschnitt 10 % beträgt. Das Satzgefüge (Haupt- und Nebensatz) tritt mit dem zweiten Schuljahr zuerst auf. Es stellt die normale Schriftsprache des Erwachsenen dar; die Entwicklung zu diesem hinauf erfolgt daher in steigender Linie, wie folgende Prozentzahlen für die Hauptsätze in den einzelnen Klassen erkennen lassen: 9,4 — 12,4 — 17,3 — 16,8 — 22,2 — 23,9 — 28,9. (Siehe wiederum das fünfte Schuljahr.) Unter den Nebensätzen nehmen die Subjekt- und Prädikatnebensätze, die beide erst mit dem vierten Schuljahre auftreten, einen kaum nennenswerten Anteil. Objekt- und Attributnebensätze dagegen, die bereits im zweiten Schuljahre zu verzeichnen sind mit 2,6 bzw. 1,6 %, haben unter den Nebensätzen durch alle Schuljahre eine hervorragende Stellung inne. Während jedoch der Attributnebensatz zunehmende Tendenz zeigt, von 1,6 % im zweiten bis 11,5 % im achten Schuljahre, läßt der Objektnebensatz keine Entwicklung erkennen, sondern schwankt bis zum achten Schuljahre zwischen 3,5 und 6,3 %. Unter den Adverbialnebensätzen hat nur noch der der Begründung entwicklungs-psychologisches Interesse. Die Prozentzahlen für alle acht Schuljahre mögen darum hier folgen: 0,0 — 1,1 — 1,5 — 1,9 — 2,4 — 3,2 — 3,4 — 5,0. Die übrigen Adverbialnebensätze zeigen keine gleichmäßige Entwicklung. Der Vollständigkeit halber bringen wir darum nur ihr erstes Auftreten, ihren mittleren Wert für die acht Schuljahre und ihre Höhe im achten Schuljahre:

Lokalsätze	2.	Schuljahr	—	Mittelwert	1,6 %	—	8. Schuljahr	2,5 %
Temporalsätze .	1.	„	—	„	3,1 „	—	„ „	3,4 „
Komparativsätze	4.	„	—	„	0,5 „	—	„ „	0,3 „
Finalsätze	4.	„	—	„	2,5 „	—	„ „	1,2 „
Konditionalsätze	2.	„	—	„	1,4 „	—	„ „	2,7 „
Konsekutivsätze	2.	„	—	„	0,5 „	—	„ „	0,9 „

4. Verknüpfung der Sätze.

Die Verknüpfung der Sätze (das heißt die Beziehung eines Satzes zu dem voraufgehenden) geschieht im ersten Schuljahre äußerlich in der Hauptsache durch das Bindewort „und“, etwa 57,1 %; andere Bindewörter sind nur mit 1,4 % beteiligt. Nach dem Inhalt der Sätze betrachtet, spielt die örtliche Beziehung eine große Rolle; denn etwa 27 % zeigen diesen Zusammenhang, während die zeitliche Verknüpfung nur mit 1,5 % vertreten ist. Die übrigen Verbindungsmöglichkeiten, wie die kausale, adver-

sative, relativische, hinweisende, bedingende, vergleichende kommen auf dieser Stufe so gut wie gar nicht vor. Der noch verbleibende Rest der Sätze steht weder äußerlich noch innerlich in Beziehung zueinander, etwa 11% stehen also asyndetisch nebeneinander. Auch im zweiten Schuljahr spielt die Und-Verknüpfung noch eine bedeutende Rolle mit etwa 51%; dagegen fällt die örtliche Beziehung von 27 auf 6% zurück. Die zeitliche Verknüpfung tritt an die Stelle der örtlichen mit 16% gegen 1,5% im ersten Schuljahre. Jetzt treten auch die übrigen obengenannten Beziehungen auf, die um etwa 1% schwanken, während die relativische Verknüpfung bereits 4,3% erreicht. Die asyndetische Verknüpfung steigt auf 17,5%. Im dritten Schuljahr nimmt die Und-Verknüpfung um die Hälfte ab, bleibt also nur noch mit 25,6% bestehen. Die Prozentsätze der örtlichen und zeitlichen Verknüpfung sind von denen im zweiten Schuljahre nur wenig abweichend. Eine ziemliche gleichmäßige Fortentwicklung zeigen die übrigen Verbindungen. Bei allen ist der unterrichtliche Einfluß deutlich zu erkennen. Eigenartig erscheint, daß die asyndetische Verbindung für die ersten vier Schuljahre hier ihren höchsten Wert erhält mit 38,4%, scheinbar damit auch für alle acht Schuljahre; denn in den folgenden Jahren fällt der Wert bis 34,7% im achten Schuljahre ab. Nur das fünfte Schuljahr zeigt, wie schon mehrfach hervorgehoben wurde, auch hier wieder einen Rückfall auf 38,7%, indes etwa 36% zu erwarten wären. Es sei an dieser Stelle die vermutliche Ursache für diese Erscheinung eingeschaltet. Nach den Unterrichtsverhältnissen kann nicht angenommen werden, daß das niedrige Niveau der Klasse durch die Unterrichtstätigkeit in der Klasse veranlaßt worden sei; sie scheint vielmehr darauf zurückgeführt werden zu müssen, daß am Ende des vierten Schuljahres der Übertritt in die höheren Schulen erfolgt, wodurch der verbleibende Rest der Klasse im Gesamtdurchschnitt gewissermaßen auf eine niedrigere Entwicklungsstufe zurückversetzt wird. Auch die Und-Verknüpfung bestätigt diese Vermutung: für das vierte Schuljahr beträgt sie noch 10,8%, für das fünfte wären bei normalem Fortschreiten der Linie etwa 11% zu erwarten, die Tabelle zeigt aber 17,8%. Ähnliches läßt die graphische Darstellung für die zeitliche Verknüpfung erkennen. Charakteristisch für das erste Schuljahr war nach obigem der geringe Prozentsatz für die zeitliche Beziehung; dieselbe verhältnismäßig niedrige Zahl zeigt das fünfte Schuljahr. Es hat den Anschein, als ob der Rest der verbleibenden Klasse dieselbe Entwicklung noch einmal begänne auf entsprechend höherer Altersstufe. Die kausale Verknüpfung bringt für das vierte Schuljahr einen der aufsteigenden Linie entsprechenden Zuwachs von 1,5% auf 2,3%. Das fünfte Schuljahr läßt den zu erwartenden Aufstieg vermissen, indem es mit derselben Prozentzahl 2,3 erscheint. Das adversative Satzverhältnis weist vom zweiten Schuljahre ab, wo es zuerst auftritt, folgende Prozentzahlen auf: 0,9 — 1,1 — 1,7 — 1,3 — 1,8 — 2,2 — 3,5. Auch hier ein Rückschritt im fünften Schuljahre. Der Anteil

der relativischen Verknüpfungen erreicht im vierten Schuljahre 5,3% und zeigt, wie die folgenden Zahlen ergeben, zunehmende Tendenz: 10,2 — 11,7 — 14,9 — 15,0. Für das sechste bis achte Schuljahr bleibt die asyndetische Anreihung der Sätze in fast gleicher Höhe und liegt bei etwa 35%. Die Und-Verknüpfung tritt immer weniger auf, so daß im achten Schuljahre noch 5,9% zu verzeichnen sind. Sonstige kopulative Verbindungen nehmen im vierten Schuljahre mit 2,3, im fünften mit 4,1 und in den drei letzten Jahren mit etwa 6% teil. Die örtlichen Beziehungen, die im ersten Schuljahre eine so große Rolle spielten, im zweiten und dritten dagegen auf 6% zurückgingen, zeigen vom vierten Jahre an wieder ein häufigeres Auftreten und liegen in den beiden letzten Jahren bei etwa 11%. Entwicklungs-psychologisches Interesse scheint auch den kausalen Verknüpfungen zuzukommen; die Prozentzahlen der acht Schuljahre seien daher hier aufgeführt: 0,0 — 1,0 — 1,5 — 2,3 — 2,3 — 2,5 — 4,6 — 7,5, das heißt, ein erheblicher Anstieg erfolgt erst im siebten und achten Schuljahre. Über die zeitlichen Beziehungen war schon oben im wesentlichen berichtet. Am Ende des achten Schuljahres ist sie noch mit 7,5% vertreten. Die konjunktionale, hinweisende, bedingende und vergleichende Satzverknüpfung soll nicht näher gezeichnet werden, da im Verlauf ihrer Kurven Eindeutigkeit oder Entwicklungstendenz nicht hervortreten. Ihre Endzahlen für das achte Schuljahr betragen: konjunktional 2,6%, hinweisend 3%, bedingend 2,1%, vergleichend 1,0%.

5. Projektion seelischer Akte.

In einer neuen Untersuchungsreihe wurde jeder einzelne Satz nach seinem Inhalt daraufhin betrachtet, ob er die schriftsprachliche Wiedergabe eines zeichnerisch möglichen Bildes (Teilbildes) oder eine Abstraktion enthalte. Es ergab sich hieraus für die acht Schuljahre folgende Zahlenreihe: 100 — 89,9 — 83,8 — 79,5 — 76,8 — 71,7 — 68,1 — 62,0, das heißt also, für alle im ersten Schuljahre gegebenen Sätzchen wäre es möglich, ohne weiteres eine zeichnerische Darstellung zu geben. Abstraktionen kommen noch nicht vor. Die entsprechende Reihe für die Abstraktionen stellt sich in folgender Weise dar: 0,0 — 0,8 — 8,4 — 12,9 — 14,7 — 18,9 — 24,7 — 30,8%. Für beide ergeben sich also fast geradlinig fallende bzw. steigende Linien. Der noch verbleibende Rest der Prozentzahlen dieser Tabelle entfällt auf solche Sätze, die entweder eine Gehörsempfindung oder eine Gemütsbewegung zum Ausdruck bringen. Der Vollständigkeit halber seien auch diese Reihen wiedergegeben: 7,3 — 5,4 — 6,1 — 5,4 — 3,3 — 1,4 — 2,0 — 0,0% für die Gehörsempfindung; 0,0 — 0,0 — 0,8 — 1,5 — 2,7 — 5,1 — 4,7 — 5,1% für die Gemütsbewegung. Nur mit durchschnittlich 1% ist die Hautempfindung beteiligt.

6. Gebrauch der Zeiten.

Weniger entwicklungs-psychologisches jedoch mehr typologisches Interesse erweckt der Gebrauch der Zeiten, da dieser sehr von der Art des zu behandelnden Stoffes abhängig ist. Wenn auch dem Schüler bei beiden Aufsatzreihen volle Freiheit gelassen war in bezug auf die Wahl der Darstellungsform, so verleitete doch die erste Reihe mehr zu der beschreibenden, die zweite mehr zu der erzählenden, was nicht ohne Einfluß war auf die Bearbeitung des Materials. Bei den voraufgehenden Untersuchungsreihen gestatteten die prozentualen Ergebnisse ohne weiteres Gesamtbetrachtung beider Aufsatzreihen; bei der Betrachtung der Zeiten mußte dagegen eine Trennung und gesonderte Behandlung stattfinden. Indessen lassen sich nicht alle Kinder von dem zu behandelnden Stoff bestimmen, sondern es gehen auch manche durchaus eigene Wege.

Die Anzahl der verwendeten Zeiten erscheint sehr dürftig; es treten auf das Präsens, Imperfekt, Plusquamperfekt, Perfekt und Futur. Von diesen spielt das Futur gar keine Rolle; es erscheint nur in Bruchprozenten in den drei oberen Klassen. Von den vier verbleibenden Zeiten treten auch das Perfekt und das Plusquamperfekt sehr zurück, so daß man feststellen kann, daß das Kind im großen und ganzen seine schriftlichen Darstellungen in den beiden einfachen Zeiten Präsens und Imperfekt als regierende Zeiten gibt, während Perfekt und Plusquamperfekt nur als Beziehungszeiten auftreten. In der beschreibenden Darstellungsform überwiegt bei weitem das Präsens, in der erzählenden das Imperfekt, wie folgende Durchschnittszahlen erkennen lassen:

beschreibende Form:	Präsens	66,6%
	Imperfekt	15,3%
erzählende Form:	Präsens	27,4%
	Imperfekt	66,2%

Von den beiden regierenden Zeiten ist wiederum das Präsens im Gesamtdurchschnitt überlegen mit 47,4 gegen 39,8% für das Imperfekt. Dem muß allerdings hinzugefügt werden, daß im zweiten und dritten Schuljahre bei einzelnen Schülern auch das Perfekt und das Plusquamperfekt als regierende Zeiten auftreten, woher es kommt, daß in diesen beiden Jahrgängen die Werte für Perfekt und Plusquamperfekt den Durchschnittswert erheblich übersteigen. Beispielsweise beträgt im zweiten Schuljahre der Prozentsatz für die beschreibende Aufsatzreihe für Perfekt 27,9%, für Plusquamperfekt 36,8% gegen 9,3 bzw. 8,5% als Durchschnitt. In den folgenden Jahren tritt diese Erscheinung vollständig zurück, was durch die betreffenden Prozentzahlen für das achte Schuljahr illustriert sein möge: Perfekt 4,7%, Plusquamperfekt 2,7%. Wie oben schon angedeutet wurde, ergibt die graphische Darstellung unserer Ergebnisse keine geradlinige Entwicklungsreihe; dennoch ist der immer klarer werdende Gegensatz zwischen regierender

Zeit und Beziehungszeit sicher als entwicklungs-psychologisches Moment zu deuten.

Klassentypologisch ist hervorzuheben, daß im ersten Schuljahre beide Aufsatzreihen im Präsens erscheinen. Die erzählende Form tritt mit 98,5 %, die beschreibende mit 99,1 % auf. Das Plusquamperfekt und das Futur finden überhaupt noch keine Verwendung; Perfekt und Imperfekt nur in Bruchprozenten, die zudem noch sichtlich auf Entgleisung zurückzuführen sind. Während so das erste Schuljahr in seiner schriftlichen Darstellung noch ganz in der Gegenwart lebt, tritt im zweiten ein völliger Umschwung ein; das Imperfekt wird in beiden Reihen die bevorzugte Zeit. Daß diese Erscheinung nicht das Ergebnis eines Zufalles ist, zeigt der Vergleich mit den folgenden Schuljahren, wo gekennzeichnete Verhältnisse des zweiten Schuljahres wenig verändert bestehen bleiben. Als Beleg für diese Tatsache, zugleich zur Kennzeichnung der Zeitenverhältnisse am Schlusse des achten Schuljahres werde aus der Zeitentabelle folgender kleiner Ausschnitt gegeben:

	beschreibend					erzählend				
Schulj.	Präs.	Imperf.	Perf.	Plusqu.	Futur	Präs.	Imperf.	Perf.	Plusqu.	Futur
1.	98,5	—	1,5	—	—	99,1	0,8	—	—	—
2.	18,2	58,2	11,5	11,9	—	20,0	48,2	27,9	36,8	—
3.	17,2	51,3	22,9	8,4	—	34,4	54,8	6,4	4,9	—
8.	11,2	71,4	11,7	3,9	1,7	66,6	25,8	4,7	2,7	—

Die Tatsache, daß manche Kinder in beiden Aufsatzreihen dieselbe Neigung zur schwerfälligen Konstruktion mit zusammengesetzten Zeiten neigen, andere bis in die oberen Klassen hinein unbegründet bald diese, bald jene Zeiten benutzen, was das Kennzeichen nur eigentlich des zweiten bis vierten Schuljahres ist, wird bei weiteren Versuchen durch Beziehung auf andere Feststellungen auch personentypologisch auszuwerten sein.

7. Zusammenstellung der Entwicklungsreihen.

Fassen wir zusammen, was nach vorliegenden Feststellungen wohl als geeignet erscheinen könnte, auf Grund der formalen Seite des Aufsatzes diesen der messenden Beurteilung und Einstufung des Schülers dienstbar zu machen. Die Tabellen weisen deutlich zwei Gruppen von Zahlenreihen auf, solche, denen Entwicklungstendenz innewohnt und solche, deren Werte gleichzubleiben oder um einen Mittelwert zu schwanken scheinen. Letztere, denen nur grammatisches Interesse zukommt, können hier außer acht gelassen werden. Erstere dagegen wären nach weiteren Untersuchungen und Sicherstellung des allgemein Gesetzmäßigen meines Erachtens wohl geeignet, entwicklungs-psychologisch mit zur Charakterisierung der Stufen

Verwendung zu finden. Die in Frage kommenden Reihen seien daher in Übersicht hier wiedergegeben:

Wortarten.

Abstraktum . . .	0,0 —	1,1 —	1,2 —	2,1 —	2,7 —	5,7 —	5,5 —	5,5 %
Adjektiv	1,1 —	2,5 —	2,7 —	3,6 —	3,7 —	4,2 —	4,8 —	5,8 %
Adverb	17,7 —	15,7 —	12,2 —	8,6 —	9,4 —	7,3 —	5,9 —	4,4 %
Präposition	4,9 —	5,0 —	6,8 —	7,0 —	7,6 —	8,5 —	10,0 —	10,6 %
Relativpronomen	0,3 —	0,6 —	0,9 —	1,5 —	1,6 —	2,2 —	3,3 —	3,9 %

Satzteile.

Prädikat	32,8 —	31,8 —	31,4 —	28,4 —	28,8 —	27,5 —	27,6 —	26,6 %
Ortsbestimmung	24,2 —	22,1 —	10,5 —	10,1 —	11,1 —	9,0 —	9,1 —	9,3 %

Satzarten.

Einfache Sätze .	91,4 —	70,5 —	61,1 —	45,0 —	48,6 —	33,9 —	25,4 —	21,5 %
Satzverbindungen	0,0 —	1,1 —	2,6 —	5,1 —	5,1 —	8,7 —	7,5 —	7,8 %
Hauptsätze	0,6 —	9,4 —	12,4 —	17,3 —	16,8 —	22,2 —	23,9 —	28,9 %
Attributsätze . . .	0,0 —	1,9 —	1,7 —	4,1 —	6,3 —	8,1 —	7,2 —	11,5 %
Begründungssätze	0,0 —	1,1 —	1,5 —	1,9 —	2,4 —	3,2 —	3,4 —	5,0 %

Satzverknüpfung.

Und-Verknüpfung	57,1 —	50,8 —	25,6 —	10,8 —	17,8 —	11,2 —	4,6 —	5,9 %
Asyndetische V. .	11,6 —	17,5 —	38,4 —	36,4 —	38,7 —	35,0 —	35,0 —	34,7 %
Örtliche V.	27,7 —	6,1 —	6,0 —	9,0 —	10,8 —	8,2 —	10,5 —	10,7 %
Zeitliche V.	1,5 —	16,1 —	17,9 —	12,5 —	8,9 —	15,8 —	12,4 —	7,1 %
Kausale V.	0,0 —	1,0 —	1,5 —	2,3 —	2,3 —	2,5 —	4,6 —	7,5 %
Relativische V. . .	0,7 —	4,3 —	4,4 —	5,3 —	10,2 —	11,7 —	14,9 —	15,0 %

Projektion seelischer Akte.

Bildhaft	100,0 —	89,9 —	83,8 —	79,5 —	76,8 —	71,7 —	68,1 —	62,0 %
Abstrakt	0,0 —	0,8 —	8,4 —	12,9 —	14,7 —	18,9 —	24,7 —	30,8 %
Gemütshaft . . .	0,0 —	0,0 —	0,8 —	1,5 —	2,7 —	5,1 —	4,7 —	5,1 %
Gehörshaft . . .	0,0 —	7,3 —	5,4 —	6,1 —	5,4 —	3,3 —	1,4 —	2,9 %

8. Klassentypologisches.

Die in vorstehendem entwicklungs-psychologisch dargestellten Ergebnisse der Untersuchung geben zugleich bei vergleichender Betrachtung der Tabellen das Mittel, wichtige klassentypologische Ergebnisse zu fördern, die ja in erster Linie den praktischen Pädagogen interessieren. Soweit sich solche Ergebnisse ungezwungen darbieten, seien sie im folgenden zusammengestellt.

Typologisch am reinsten ist das erste Schuljahr, in dem der angleichende Einfluß der Schule noch wenig zu verspüren ist. Das Kind lebt noch in dem Konkreten, in der Sachwelt der Vorschuljahre; ihm sind Abstrakta sicherlich verständlich, doch gehören sie noch nicht zu seinem

aktiven Wortschatz. Die Zusammenhänge seiner Umwelt erblickt es noch in dem Gegenständlichen als dem Handelnden. Selbständige Reflexionen über die Art der Gegenstände und ihre Strukturverhältnisse stellt es noch nicht an. Das Prozent der auftretenden Adjektive wird fast ausschließlich durch solche ausgemacht, die eine Farbe oder Größe zum Ausdruck bringen. Ebenso liegt die Beurteilung der Handlungsweise noch außerhalb des Reflexionsbereiches des ersten Schuljahres. In nackten Hauptsätzen registriert es mit Hilfe vorzugsweise des einfachen Verbs den gegebenen Tatbestand. Nur die örtliche Beziehung der Dinge zueinander scheint von besonderem Interesse zu sein. In diese Örtlichkeit fühlt es sich selbst hineinversetzt, ohne jedoch die Objekte egozentrisch zu orientieren. Daß das Kind dieser Altersstufe sein Ich mit hineinlebt in den zu behandelnden Stoff, zeigt die fast ausschließliche Verwendung des Präsens. Das Szenische, an dem das Kind noch haftet, hat für es den Charakter von Gegenwartserlebnissen. Den Objekten der Szenerie gegenüber hat es nicht das Gefühl der Überlegenheit, sondern es schaut sie mit seinen kindlichen Augen und zeichnet im umgekehrten Verhältnis zur Größe seiner Person in der Übertreibung. Fast sieht es aus, als wenn die Abnahme der Adverbien während der acht Schuljahre im umgekehrten Verhältnis zu seinem Wachstum stände. Die Wörter sehr, ganz, furchtbar usw. als verstärkende bzw. übertreibende Zusätze erklären den hohen Prozentsatz der Adverbien; sie sind nicht das Ergebnis logischer Schlüsse. Der bildhafte Charakter der ersten schriftlichen Darstellungen des Kindes war ja schon Gegenstand früherer Untersuchungen, so daß man zeichnerische und schriftsprachliche Darstellungen im ersten Schuljahre nur als der Form nach verschiedene Projektionen auffassen darf. Die ersten schriftlichen Darstellungen lassen sich daher kurz als Bildaufsatz bezeichnen. Die lokale Aneinanderreihung von Objekten im Bilde und die lokale Verknüpfung im Aufsatz durch „und" oder „da" sind nur andere Erscheinungsformen. Jeder Gegenstand tritt als Einheit neben andere Einheiten. Ein Eindringen in die physische Struktur und logische Ableitung von Beziehungen und Folgerungen findet noch nicht statt. Als Parallele zu dem Einwortsatz des zweiten Lebensjahres könnte man den Subjekt-Prädikatsatz des ersten Schuljahres auffassen, der nur, wie oben schon ausgeführt, durch die Beziehungen des Ortes variiert wird. Zusammenfassend kann man also sagen: das erste Schuljahr ist das gegenstandsbetonte.

Das zweite Schuljahr charakterisiert sich durch das Auftreten vieler neuen grammatischen Elemente und Abkehr von dem reinen Typus des ersten Schuljahres, so daß der Beginn gleichmäßiger Entwicklung anscheinend im zweiten Schuljahr gesucht werden muß. So treten hier die ersten Abstrakta in den aktiven Wortschatz ein, es zeigen sich die ersten negativ ausgedrückten Sätze, die ersten Interjektionen und Fragen, was eine Abwendung von dem reinen Bildaufsatz verrät. Die fast dreifache Häufigkeit beim Gebrauch der Hilfsverben, die erste Verwendung des Imperfekts zeigt den

Übergang von dem Gegenwartserlebnis zu dem Erinnerungserlebnis. Die szenenhafte Adjektive der Farbe und der Größe erfahren eine starke Durchsetzung von solchen, die eine innere Anteilnahme an den Objekten bekunden. Vielmehr aber noch springt der Prozentsatz der das Verb bestimmenden Adverbien und Umstandsbestimmungen der Art und Weise in die Augen und zeigt deutlich, daß die Handlung selbst in den Vordergrund des Interesses getreten ist. Letztere erreicht mit mehr als dem doppelten Prozentsatz des ersten Schuljahres fast die Durchschnittshöhe der acht Schuljahre. Das Interesse ruht aber nicht auf der Handlung als solcher, sondern auf der Beziehungshandlung, worauf die Verdopplung der Objektprozente hindeutet, die in den folgenden Jahren kaum noch eine Vermehrung erfahren. Mit der Betonung der Beziehungshandlung hängt auch der Umschwung in bezug auf die Adverbialen der Zeit und des Ortes zusammen. Objekt und Ort, Handlung und Zeit sind je korrelative Verhältnisse, in welch ersteres das Kind schon während der Vorschulzeit hineingewachsen war. Für das Verhältnis Objekt-Ort war die Gegenwart die selbstverständliche zeitliche Einordnung. Bei der Verlagerung des Interesses auf die Beziehungshandlung reicht die Gegenwart nicht mehr aus, daher das plötzliche Auftreten des Imperfekts. Derselbe Umstand erklärt auch das erwachte Interesse für die kausalen Beziehungen der Objekte, die aus den Beziehungshandlungen erschlossen werden. Im Gegensatz zu dem ersten Schuljahr ist also das zweite Schuljahr handlungsbetont. In dem Umschwung der Bezeichnung der Objekte liegt eine Parallele zur frühen Kindheit. Das erste Schuljahr belegt die Objekte mit dem diesem zukommenden Substantiv; das zweite Schuljahr zeigt fast dreimal so großen Anwendungsbereich für die Personalpronomen. Der grammatische Fortschritt vom ersten zum zweiten Schuljahr ist sehr erheblich; das Auftreten des Satzgefüges mit seinen relativischen Verknüpfungen läßt den Übergang zur Buchsprache erkennen.

Das dritte Schuljahr schreitet nur langsam fort in der Eroberung dieses neuen Feldes. Grammatische Neuerscheinungen sind nicht zu verzeichnen, ebenso zeigen die grammatischen Entwicklungsreihen keine besonderen Sprünge. Dagegen scheinen sich auf intellektuellem und dem Gefühlsgebiete Änderungen zu vollziehen, da die Abstraktionen erheblich zunehmen und die ersten gefühlsbetonten Sätze auftreten.

Das vierte Schuljahr bedeutet in grammatischer Hinsicht wiederum einen sichtlichen Fortschritt, wenn auch von dem des zweiten Schuljahres quantitativ geringern. Im zweiten Schuljahre traten acht neue Satzarten, im vierten treten deren sechs neue auf, so daß in bezug auf den grammatischen Aufbau des Aufsatzes nur noch allmähliche Angleichung an die Schriftsprache des Erwachsenen in den nächsten Jahren erfolgt. Hervorzuheben wäre die starke Bereicherung des aktiven Wortschatzes an Attributen und das lebhaftere Interesse an dem „Wie" der Beziehungshandlungen.

Über die Sonderstellung des fünften Schuljahres ist schon im Verlauf der Ergebnisbesprechungen das Wesentlichste gesagt worden; besondere Schlüsse in bezug auf die Altersentwicklung können aus den Tabellen nicht erfolgen, da das fünfte Schuljahr klassentypologisch betrachtet in der Gesamtentwicklung eher einen Rückschritt als einen Fortschritt darstellt.

Die drei letzten Jahrgänge gestatten nach unsern Tabellen keine so reine typologische Sonderung wie die vorhergehenden. Zieht man jedoch in Betracht, daß das fünfte Schuljahr eine Hemmung für den Gesamtverlauf der Entwicklung darstellt, was indes keine Hemmung für den in der Klasse verbleibenden Einzelschüler bedeutet, so kann man allerdings für das sechste Schuljahr einige Besonderheiten feststellen. Zu diesen gehört auf grammatischem Gebiet die starke Zunahme der Abstrakta und der erste Gebrauch des Infinitivs. In anderer Hinsicht ist zu erwähnen, daß die gefühlsbetonten Sätze gegen die Vorjahre eine Verdopplung erfahren.

Das siebente Schuljahr steht zu dem sechsten in demselben Verhältnis wie das dritte zu dem zweiten; das heißt es kennzeichnet sich durch gleichmäßige Fortentwicklung.

Im allgemeinen sehen wir im achten Schuljahre die allmähliche Angleichung ohne besondere Sprünge sich weiter vollziehen; hingegen zeigen diejenigen grammatischen Elemente, denen spezifisch logische Funktionen zugrunde liegen, einen beträchtlicheren Anstieg. Die Frage nach dem Warum, nach dem Strukturellen, die auf den voraufgehenden Stufen nur andeutungsweise auftritt, hebt sich ganz besonders heraus. Zu Illustration dieser Tatsache mögen die folgenden Vergleichszahlen mit dem siebenten Schuljahre aufgeführt werden:

1. Vergleichssätze	7. Schuljahr	0,4 %	—	8. Schuljahr	1,8 %
2. Kausalsätze	„ „	4,6 „	—	„ „	7,5 „
3. Begründungssätze . . .	„ „	3,4 „	—	„ „	5,0 „
4. Bedingungssätze	„ „	1,7 „	—	„ „	2,7 „
5. Adverbien des Grundes	„ „	0,8 „	—	„ „	2,4 „
6. Adverbiale des Urhebers	„ „	0,4 „	—	„ „	5,0 „

Fassen wir zusammen, was sich an Typologischem auf Grund der grammatischen Entwicklung aus der vergleichenden Betrachtung der Tabellen ergibt, so kommen wir auf folgendes Schema: Der ziemlich gleichmäßige Aufstieg der der Entwicklung unterstehenden grammatischen Elemente verrät eine im großen und ganzen gleichmäßige Entwicklung des Kindes während der Schulzeit; dennoch ist ein gewisser Rhythmus zu erkennen, der durch die folgenden sich auf die Schuljahre beziehenden Zahlen gekennzeichnet wird:

1 2—3 4 (5) 6—7 8

Auf den relativen Wert der Ergebnisse vorliegender Arbeit wurde schon oben hingewiesen. Es kann nicht die Absicht sein — auch wenn ge-

nannte Zahlen durch weitere Versuche zu allgemein gesetzmäßigen korrigiert würden — diesen bei der Beurteilung der Aufsätze grundlegende Bedeutung beizumessen. Es gehen bekanntlich viele Momente in die Aufsatzzensur ein: Inhalt, Vorstellungsschatz, Form, Stil usw., Momente, die sich zahlenmäßig nicht werden fassen lassen, sondern stets dem subjektiven Empfinden des Zensierenden unterworfen bleiben. Aber die grammatische Richtigkeit und Gewandtheit, der Grad der Vertrautheit mit den grammatischen Gesetzen, die erreichte Höhe der Vielseitigkeit im Gebrauch der grammatischen Elemente, die Angleichung an die Schriftsprache des Erwachsenen muß meines Erachtens der objektiv messenden Beurteilung zugänglich sein, da sie die Bildungsstufe des Schülers direkt widerspiegeln und die Schriftsprache als Kulturgegebenheit als Normalmaß dient. Voraussetzung für die richtige Rangzuweisung wäre der Einblick in die Entwicklungsstufen des Schulalters und die Auffindung der mit ihnen korrespondierenden grammatischen Elemente und schriftsprachlichen Synthese. Wie weit es möglich sein wird, in der Praxis das subjektive Urteil des Lehrers durch objektive Messung zu ergänzen, kann aus vorstehenden Untersuchungen nicht geschlossen werden. Einstweilen erscheint es noch als ein erstrebenswertes Ziel, auch den Aufsatz zu einem objektiven Gradmesser der Entwicklung des Kindes zu machen.

* *

Aus der psychologisch-pädagogischen Abteilung des philosophischen Seminars der Universität Königsberg. Vorstand F. E. Otto Schultze.

Voruntersuchung über die Auswahl der Unterrichtsstoffe.

Von Paul Reichwaldt.

Die leidenschaftlichen Kämpfe, die seit Jahren um den Neubau der Lehrpläne unserer Schulen geführt werden, machen es notwendig, sich der Gesichtspunkte, Beweggründe und Bedingungen bewußt zu werden, die den Schulmann bei seiner Stoffauswahl mehr oder minder deutlich bestimmen. Als ersten Hauptgesichtspunkt möchte ich den Wert nennen, den der Lehrstoff für das spätere Leben der Schüler besitzt, denn diese müssen durch ihn zu hochwertiger Berufserfüllung, zu „Qualitätsarbeit" befähigt werden, um so mittelbar oder unmittelbar an der Gegenwartskultur nach Kräften mitzuarbeiten. Die Überlegungen, die ich in dieser Hinsicht angestellt habe, werden an anderer Stelle veröffentlicht werden[1]. Des weiteren erwachsen der Durchführung einer sachgemäßen Stoffauswahl im geschlossenen Schulbetrieb große Schwierigkeiten aus den Widerständen, die die Kinderseele durch ihre Eigenart setzt. Nicht alle, teilweise sogar nicht einmal die wichtigsten Stoffe eignen sich für die Schuljugend; für das Lebenswichtige ist sie oft noch gar nicht reif. Wie weit die Schule es vermag, in dieser Hinsicht durch Anpassung an die Kinderseele Ausgleich zu schaffen, konnte in dem Zusammenhang der vorliegenden Arbeit

[1] Vgl. hierzu auch F. O. Otto Schultze, Grundlegung der Pädagogik; Verlag Julius Beltz, Langensalza 1926; besonders Bd. II.

gleichfalls nicht untersucht werden. Meiner Arbeit war die Hauptaufgabe gestellt, den Wert irgendwie näher zu bestimmen, den die einzelnen Lehrer den verschiedenen Unterrichtsstoffen beimessen.

Vor allem schien es nötig, etwas Bestimmtes über die subjektiven Momente der Stoffauswahl zu erfahren, also die psychologische Seite dieses Problems ins Auge zu fassen. Besonders wichtig war es, die wesentlichen individuellen Unterschiede der Wertung klarzulegen, die im Praktiker zur Geltung kommen. Ein auf wissenschaftliche Arbeit begründeter Lehrplan muß sich dieser subjektiven Bedingungen ausdrücklich bewußt sein und sich auf das für die Allgemeinheit zulässige Maß einschränken. Besonders folgenreich ist die Feststellung des Wertes der Unterrichtsstoffe für die Bestimmung des Zeitaufwandes, der für die einzelnen Lehrstoffe eingesetzt werden darf. Wer einen Arbeitsplan aufstellt, muß — mag es sich um eine Reise, um eine Theateraufführung, um ein Fest oder sonst irgendwie um eine größere Arbeit handeln — seine Zeiteinteilung im voraus festlegen, sonst kann er nicht oder nur durch einen Zufall zur rechten Zeit das, was er will, zu Ende führen. Die Schulpensen überspannen nun die zu Gebote stehende Zeit meist ganz erheblich. Man kann ohne Übertreibung sagen: Einen Lehrplan ohne zuverlässige Zeitexponenten[1] für alle einzelnen Lehrstoffe durchführen zu wollen ist so viel, wie die Rechnung ohne den Wirt machen. Die „Richtlinien", die dem Aufbau der neuen Lehrpläne zugrunde gelegt werden müssen, fordern in dieser Hinsicht besondere Aufmerksamkeit vom Lehrer; sie geben ihm eine große, bisher nie gekannte Bewegungsfreiheit; seine Pflicht ist es, diese Freiheit mit sachlichem Erfolg auszunutzen und fruchtbar zu machen. Wenn er nicht weiß, wie lange Zeit er erfahrungsgemäß ungefähr auf den gewählten Stoff verwenden muß, so wird er allzuleicht in Kampf mit seiner Zeit kommen. Vor allem wird er einen gesunden Arbeitsunterricht, der an Zeit das Vielfache (!) des entwickelnden Unterrichts beansprucht, nicht durchführen können.

Um in der so gezeichneten Richtung einige Klarheit zu schaffen, untersuchte ich auf Veranlassung von F. E. Otto Schultze das Lehrgebiet der Volksschule. Ich arbeitete zu diesem Zwecke die amtlichen Lehrberichte von 75 Schulen meines Bezirkes durch und stellte in einer an zehn besonders bewährte Schulmänner gerichteten Rundfrage fest, ob sie die ihnen einzeln von mir gekennzeichneten Lehreinheiten für notwendig, wünschenswert oder unnötig im Schulbetrieb hielten. Die gleiche Frage richtete ich in mündlicher Besprechung auch an zehn Laien, weil sich aus experimentell-psychologischen Analogien annehmen ließ, daß in dieser Weise die subjektiven Bedingungen der Stoffbewertung besonders deutlich würden; eine Erwartung, die sich durchaus bestätigt hat. —

Eine Untersuchung, wie die vorliegende, hat ihren Sinn in der Klarlegung des pädagogischen Tatbestandes. (Sie wäre darum nach dem Vorgehen von F. E. Otto Schultze[2] als empirisch-phänomenologisch zu bezeichnen.) Sie soll in vorliegendem Zusammenhang der Stoffauswahl eine Anzahl sich unbemerkt

[1] Daß diese Zeitexponenten stets subjektiv, nie allgemeingiltig sein werden, ist selbstverständlich. Man kann höchstens eine gewisse Variationsgrenze mit dem Anspruch auf allgemeine Gültigkeit festlegen.

[2] F. E. Otto Schultze, a. a. O.

einschleichender Fehlerquellen und Gefahren der pädagogischen Arbeitsweise aufdecken und in ihrem Umfang bewußt machen. Solches Vorgehen ist für den Pädagogen so wichtig wie die planmäßige Beschreibung für den Naturforscher und für den induktiven Forscher überhaupt. Es besteht nicht in einer bestimmten Methode, sondern ist ein Name für einen großen Arbeitsschritt, der bald so, bald so gemacht werden kann. Wenn hierbei die Zahlen und die statistischen Feststellungen eine besondere Rolle spielen, so geschieht dies, weil die Zahlen eine viel größere Sicherheit der Tatsachenfeststellung und der Herstellung von Zusammenhängen schaffen, als es die bloße theoretische Vergleichung vermag. Daß Statistik ohne Analyse wertlos ist, bedarf keiner besonderen Ausführung.

Der Lehrstoff, der untersucht wurde, ist aus Lehrplänen und Lehrbüchern zusammengestellt. Die heute gebräuchlichen Lehreinheiten wurden so geordnet, daß ein vom 3. bis zum 8. Schuljahr ununterbrochen aufsteigendes heimatkundlich-geographisches Lehrstoffgebäude entstand. Bei den Rundfragen sind die „Ergebnissätze" von Harms[1] fast wörtlich oder nur mit sehr wenigen Weglassungen und Zusätzen versehen, vorgelegt worden.

A. Die Untersuchung der Lehrberichte hinsichtlich des für die Lehrstoffeinheiten nötigen Zeitaufwandes.

Die Verarbeitung der Lehrberichtseintragungen fand in der Weise statt, daß die verbrauchte Unterrichtsstundenzahl für jede Lehrstoffeinheit registriert wurde. Sodann errechneten wir den Durchschnittswert für den Zeitverbrauch bei jedem Lehrstoff und stellten die höchsten und niedrigsten Stundenverbrauchsziffern fest. Endlich bestimmten wir für jede Lehreinheit die Zahl der Fälle, in denen die Behandlung oder Durchnahme gänzlich unterblieben war. Der Wert der so erhaltenen Zahl ist nur relativ, denn Lehrberichte geben bekanntlich nicht immer ein getreues Bild der Unterrichtsarbeit, kommt es doch auch bei tüchtigen Lehrern manchmal vor, daß die Eintragung längere Zeit unterbleibt und dann rein gedächtnismäßig nachgeholt wird. Auch wird der Lehrbericht sicher manchmal auf den äußeren Eindruck abgestimmt. Immerhin sind die nach der vorgenommenen Berechnung gewonnenen Werte als mehr oder minder typisch zu betrachten.

Als Beispiel für die Art unserer Verwertung der Lehrberichte der 75 untersuchten Schulen sei ein Stück der Rohtabelle geboten (Tabelle 1).

Überblickt man die Rohtabellen, so fällt einem sofort eine große Ungleichmäßigkeit in der Stoffbehandlung von Seiten der einzelnen Schulen auf. Starke Schwankungen, Stoffhäufungen an einer, Stofflücken an anderer Stelle wechseln miteinander ab. Die praktische Schularbeit nimmt infolge des überreichlichen Stoffangebots der neuzeitlichen Lehrpläne auf dem heimatkundlich-geographischen Gebiete ganz von selbst eine Sichtung der Stoffe vor. So wehren sich die Lehrer ganz natürlich gegen die Überlastung der Lehrpläne. Eine ziemlich gleichmäßige Stoffbehandlung findet sich dagegen z. B. bei den Lehrstoffeinheiten der allgemeinen Übersichten über Länder, über einzelne Erdräume

[1] Heinrich Harms: „Einheitschülerheft Nr. I", 13. erweiterte Auflage des „Erdkundlichen Schülerhefts", Leipzig 1923.

Tabelle 1.

Der geographische Wissensstoff des Volksschülers der Gegenwart:	Auswertung der Lehrberichte von 75 Volksschulen aller Art bezüglich der für den heimatkundlich-geographischen Stoff verbrauchten Stunden			
Geographische Lehrstoffeinheit:	Durchschn.-Stundenzahl	Minimalzahl	Maximalzahl	Ausfälle
1. Geographische Orientierungsübungen im Freien	5,06	8	4	—
2. Mittelbare Erwärmung der Luft; Verdunstung, Wolkenbildung, Beobachtung der Wolkenarten	0,89	4	1	40
3. Regen: Entstehung, Arten, Wirkung	0,95	4	1	45
4. Kreislauf des Wassers; Grundwasser, Bach, Fluß, Strom: Quelle, Bett, Ufer, Stromrichtung, Gefälle, Zuflüsse	0,96	4	1	46
5. Mündung, Wasserwirkung	2,06	8	1	17
6. Teich, Fluß, See, Strom, Meer, Süß- und Salzwasser	0,33	2	1	51
7. Trinkwasserversorgung, Wasserleitung und Wasserturm	0,04	2	1	73
8. Tau, Reif, Hagel, Wind, Sturm, Gewitter	2,14	6	2	22
9. Die Beachtung der Wetteranzeichen	0,06	4	1	73
10. Die Bedeutung der Sonne für die Erde	0,08	2	1	70
11. Die Sonnenuhr, der Schattenstab	0,05	2	1	72
12. Einfachstes Ausmessen, Formen, Zeichnen im verjüngten Maßstabe	4,00	8	2	—
13. Rohe Grundrißskizzen 1 : 10 und 1 : 50	3,60	8	2	8
14. Rohe Skizzen 1 : 100 von Gärten, Grundstücken nach Abschreiten und auch Bandmaßmessung	6,33	8	4	3
15. Wanderungen zur Gewinnung geographischer Grundbegriffe	6,66	8	4	—

und Erdteile. Hier kommen gar keine Ausfälle vor. Die Differenz zwischen Maximal- und Minimalzahlen ist an dieser Stelle gering, und eine verhältnismäßig hohe und gleichmäßige Durchschnittszahl des Zeitverbrauchs macht sich bemerkbar.

Die ziemlich starke Ungleichheit der Behandlung soll an folgendem Beispiele gezeigt werden: Auf der Lehreinheit „Klima Europas und Wetterkarte“ entfällt bei 75 Schulen ein Stundenverbrauch von 2,75 im Durchschnitt, ein Maximalverbrauch von 8 und ein Minimalverbrauch von 2 Unterrichtsstunden; in 25 Schulen ist diese Stoffeinheit gar nicht besonders behandelt worden. Es haben $^2/_3$ der untersuchten Schulen den Unterrichtsstoff für so wichtig gehalten, daß sie ihn behandelten; $^1/_3$ hat ihn ausgeschaltet. Andere Lehrer haben dieser Unterrichtseinheit teilweise eine sehr erhebliche Unterrichtsstundenzahl gewidmet, so daß sich trotz der relativ hohen Ausfallziffer doch noch eine größere Unrerrichtsstundendurchschnittszahl ergibt, die über dem allgemeinen Mittel liegt. Diese Folgerungen stimmen allerdings insofern nicht ganz genau, als die Nachprüfungen an Ort und Stelle anläßlich von Schulbesichtigungen gezeigt haben, daß die Stoffe teilweise im Rahmen der größeren natürlichen Erdräume mitbehandelt worden waren, meistens allerdings nur recht kurz, einmal sogar in der

Naturkunde bei der „Verbreitung der Pflanzen und Tiere“ und der Erledigung des Pensums über die Wärmelehre. Eine ähnliche Unterrichtsweise kommt auch für die Schulen in Frage. die nach dem obigen Tabellenausschnitt die so grundlegenden Stoffe scheinbar gar nicht behandelt haben und daher Ausfälle zeigen.

Ein anderes Beispiel ist das Thema: „Unser örtliches Klima im Lichte unserer eigenen mehrjährigen Wetterbeobachtungen.“ Es ist in 73 von 75 Schulen überhaupt nicht behandelt worden, und nur zwei Lehrer haben darüber unterrichtet; dabei gebrauchte der eine acht, der andere zwei Stunden! Die Gründe für die große Anzahl der Schulen, die auf diesen ausgesprochenen Arbeitsschulstoff nicht eingegangen sind, liegen darin, daß die Lehrer im allgemeinen auf die Arbeitsschulmethode noch nicht ausreichend eingestellt sind. Es spielt demnach das zufällige, individuelle Interesse und die Gewohnheit, sowie das eigene Können in jedem Unterricht naturgemäß eine große Rolle. Die eine der bezeichneten Schulen, die acht Stunden für diesen Lehrstoff aufgewendet hat, ist seit vielen Jahren im Besitze einer kleinen Wetterbeobachtungsstation, nnd Lehrer und Schüler interessieren sich für den Wetterdienst sehr stark. Es ist sehr erfreulich, daß sich dieser Lehrer für diesen ihm und den Kindern besonders nahe liegenden Erlebnisstoff die Zeit unter Kürzung anderer Unterrichtseinheiten beschafft. Nicht unwichtig ist es, darauf hinzuweisen, daß die von Schnaß[1] besonders betonten Fragen Klimatologie, Landschaftstypisierung, Volks- und Siedelungskunde, vergleichende Geographie, Meereskunde und Verkehrsgeographie in der Praxis der untersuchten Schulen, die dem platten Lande angehören, noch fast ganz ausfallen. So stark unterscheiden sich die Forderungen mancher neuzeitlichen Methodiker von der tatsächlich geleisteten Schularbeit!

Von grundlegender Bedeutung für den Geographieunterricht ist die Heimatkunde; sie erfordert als Propädeutik der Geographie besonders viel Zeit, abgesehen davon, daß die rein geschichtlichen und naturgeschichtlichen Heimatkundestoffe außerhalb der eigentlichen Geographiestunde behandelt werden.

In 6 Jahren stehen bei 2 Wochenstunden und 40 Jahresunterrichtswochen 420 heimatkundlich-geographische Lehrstunden zur Verfügung. Nach unserer Zusammenstellung sind in ihnen 244 Lehreinheiten zu behandeln.

Man kann die individuelle Behandlungsweise, die nach unseren Rohtabellen diesen Unterrichtsstoffen durch die einzelnen Lehrer zuteil wird, sehr deutlich an folgender Überlegung klar machen: Wollte man mit möglichst gründlicher Behandlung rechnen, so müßte man die Höchstzahl der verbrauchten Unterrichtsstunden einsetzen und käme dann auf 804 Stunden in den 6 Jahren. Bei Einsatz der kürzesten verwendeten Unterrichtszeiten betrüge diese Gesamtunterrichtszeit dagegen nur 272 Stunden.

Um nun festzustellen, ob die Zahl der untersuchten Lehrberichte es gestattet einigermaßen einheitliche Ergebnisse in Form von zahlenmäßigen Durchschnittswerten abzuleiten, berechneten wir für die ersten drei Lehreinheiten unseres obigen Rohtabellenausschnitts die Durchschnittsstundenzahl und zwar zunächst für zehn Lehrberichte, dann für 25 und endlich für 50 und verglichen diese Durchschnittswerte untereinander uud mit dem bereits angegebenen Werte für 75 Schulen.

1. Lehreinheit: „Geographische Orientierungsübungen im Freien.“
Stundenverbrauch nach der Rohtabelle:

a) für die ersten 10 Lehrberichte: 4, 4, 4, 4, 8, 8, 4, 8, 4, 4;
b) für weitere 15 Lehrberichte: 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 8, 6, 4, 4, 4, 8, 8, 4;
c) für weitere 25: 8, 4, 4, 4, 4, 4, 8, 4, 8, 4, 4, 8, 4, 6, 8, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4. 4, 8, 8;
d) für weitere 25: 6, 4, 4, 8, 4, 4, 4, 4, 8, 6, 4, 4, 4, 4, 4, 8, 6, 4, 8, 4, 6, 8, 4, 4, 4.

[1] Franz Schnaß: „Lehren und Lernen, Schaffen und Schauen in der Erdkunde“. Teil I und II, Leipzig 1921.

Tabelle 2.

Durchschnittstabelle	Durchschnittswert	Maximum	Minimum	Ausfälle
Für 10 Schulen	5,20	8	4	—
Für 15 Schulen	5,04	8	4	—
Für 50 Schulen	5,13	8	4	—
Für 75 Schulen	5,06	8	4	—

2. Lehreinheit: „Mittelbare Erwärmung der Luft; Verdunstung, Wolkenbildung, Beobachtung der Wolkenarten."

Stundenverbrauch nach der Rohtabelle:

a) für die ersten 10 Lehrberichte: 2, 0, 4, 0, 0, 0, 0, 4, 0, 2;
b) für weitere 15 Berichte: 0, 0, 0, 2, 0, 4, 0, 1, 0, 0, 1, 0, 0, 1, 0;
c) für weitere 25: 0, 0, 0, 0, 2, 4, 0, 0, 0, 4, 0, 0, 0, 2, 0, 4, 4, 0, 2, 0, 2, 4, 0, 0, 0
d) für weitere 25: 0, 2, 2, 1, 1, 1, 1, 1, 0, 0, 0, 1, 1, 0, 1, 0, 1, 1, 0, 1, 0, 2, 1, 0, 0.

Tabelle 3.

Durchschnittstabelle	Durchschnittswert	Maximum	Minimum	Ausfälle
Für 10 Schulen	1,20	4	2	6 : 10
Für 25 Schulen	0,84	4	1	16 : 25
Für 50 Schulen	0,98	4	1	35 : 50
Für 75 Schulen	0,89	4	1	40 : 75

3. Lehreinheit: „Regen: Entstehung, Arten, Wirkung."

Stundenverbrauch nach der Rohtabelle:

a) für die ersten 10 Lehrberichte: 1, 0, 0, 2, 0, 2, 0, 1, 0, 0;
b) für weitere 15 Berichte: 0, 4, 0, 4, 0, 0, 0, 4, 0, 2, 0, 2, 0, 2, 0;
c) für weitere 25: 2, 0, 0, 0, 2, 0, 2, 0, 0, 4, 0, 0, 0, 2, 0, 4, 4, 0, 2, 0, 2, 4, 0, 0, 0;
d) für weitere 25: 0, 2, 0, 1, 0, 0, 2, 2, 2, 4, 0, 0, 4, 0, 0, 0, 4, 2, 0, 2, 0, 0, 2, 0, 0.

Tabelle 4.

Durchschnittstabelle	Durchschnittswert	Maximum	Minimum	Ausfälle
Für 10 Schulen	0,60	2	1	6
Für 25 Schulen	0,96	4	1	15 : 25
Für 50 Schulen	0,96	4	1	35 : 50
Für 75 Schulen	0,95	4	1	45 : 75

Die Durchschnittswerte der ersten 10 Schulen weichen von den anderen Werten ab Die Werte für 25, 50 und 75 Lehrberichte sind aber auffallend konstant. Danach sind die für 75 Schulen gefundenen Zahlen als verallgemeinerungsfähige Durchschnittswerte des untersuchten Schulbezirks zu betrachten.

Die Durchschnittsstundenzahlen, die bei den einzelnen Stoffen aufgewendet werden, schwanken zwischen 7,60 und 0,05; der Zentralwert der Rohtabelle beträgt 2,21 Unterrichtsstunden; das Maximum der auf eine Unterrichtseinheit verwendeten Zeit beträgt bei den 75 Schulen 8 und kommt achtmal vor, das Minimum liegt bei 0,0.

Von den 244 Lehrstoffeinheiten weisen 47 (also rund $^1/_5$) das für die jeweilige Lehreinheit geltende Unterrichtsstundenmaximum auf. Nur 42 Lehreinheiten

(also $^1/_5$ aller Stoffe) sind in allen 75 Schulen behandelt worden, dagegen 67 Lehreinheiten (also fast $^1/_4$) in keiner Schule.

Diese Zahlen beweisen wieder die außerordentlich große Verschiedenheit des Gewichts oder Wertes, den man in den einzelnen Schulen den gegenwärtig in den Lehrplänen gebräuchlichen Lehrstoffeinheiten zuweist.

Wir können somit sagen: Lehrpläne lassen sich nur dann zuverlässig aufbauen, wenn man weiß, wie viel Unterrichtszeit ungefähr für die einzelnen Lehrstoffe in der Unterrichtspraxis gebraucht wird. Der individuellen Freiheit wird stets ein genügender Spielraum gelassen werden.

Aus dieser Überlegung ergibt sich noch eine einfache, aber weitgehende Folgerung. Wollte man die so zahlreich angebotenen Lehrpläne auf dem Boden solcher Unterrichtserfahrungen genau durchsehen, so würde man wohl ausnahmslos feststellen, daß sich meistens ein viel zu hoher Verbrauch an Unterrichtszeit aus den übermäßigen Lehrplanforderungen ergibt. Es ist eine allzu häufige Klage, die da lautet: Ja, wie soll ich mit dem Pensum fertig werden? An dieser Stelle wird gleichfalls die Reform weiterarbeiten müssen; denn Undurchführbares darf nicht verlangt werden. Die Freiheit der Stoffauswahl, die die neuen „Richtlinien" gestatten, ist daher auch um solcher Erwägungen willen sehr lebhaft zu begrüßen. (Fortsetzung folgt.)

* *

Schundliteratur und Schundfilm.

Ein Beitrag zur Psychologie des Jugendlichen.

Von Walter Hoffmann.

Das Gesetz zur Bewahrung der Jugend vor Schund- und Schmutzschriften lenkt erneut die Aufmerksamkeit auf die Frage: in welcher Weise und in welchem Umfange Schundliteratur und Schundfilme zu verbrecherischen Handlungen anregen. Bisher hat man sich mit der allgemeinen Erfahrung begnügt, daß straffällige Jugendliche meist gute Kunden des Schundhandels sind, und daraus auf einen ursächlichen Zusammenhang geschlossen. Sobald man aber diesen Zusammenhang näher begründen will, ergeben sich erhebliche Schwierigkeiten. Denn die Fälle, in denen Jugendliche einfach einen im Film gesehenen oder in einem Buch gelesenen Vorgang durch Ausführung in der Wirklichkeit wiederholen, gehören zu den Seltenheiten. Sie stellen gewissermaßen Kuriositäten der Kriminalpsychologie dar und beruhen meist auf abnormen seelischen Anlagen. Im allgemeinen liegen die Zusammenhänge jedenfalls nicht so einfach, daß gewissermaßen mechanisch ein phantasiemäßig gegebenes Vorbild in die Wirklichkeit übertragen wird. Infolgedessen mußten auch die Versuche von Hellwig, durch Prüfung von Gerichtsakten eine Aufklärung zu gewinnen, zu einem negativen Ergebnisse führen.[1] Aber wir können uns auch mit rein speku-

[1] Hellwig, Wirkt Schundliteratur als Verbrechensanreiz? (Zentralbl. f. Jugendrecht und Jugendwohlfahrt. 18. Jahrg. S. 266). — Aktenmäßige Fälle über Schundliteratur und Schundfilms als Verbrechensanreiz. (Der Gerichtssaal. 84. Bd. S. 402.)

lativen Betrachtungen über die phychologischen Zusammenhänge nicht begnügen, denn der Wissenschaft und Praxis ist nur gedient durch erfahrungsgemäß gewonnene Erkenntnisse.

Zu diesem Zwecke müssen wir einen anderen methodischen Weg wählen. Als Ausgangspunkt dient die einfache Erwägung, daß Schundliteratur und Schundfilm, wenn ihnen überhaupt eine ungünstige Wirkung zukommt, diese nicht für alle Altersstufen gleichmäßig entwickeln, sondern vorwiegend für das Pubertätsalter. Es kann sich also nicht um psychologische Momente allgemeiner Art handeln, wonach man bisher immer geforscht hat, sondern die ungünstige Wirkung muß mitbedingt sein durch die besondere seelische Verfassung in den Reifejahren. Es handelt sich also um ein der Jugendpsychologie eigenes Problem. Daher muß der Jugendliche selbst für die psychologischen Untersuchungen zur Verfügung stehen. Aktenberichte besitzen wenig Wert, da die besonderen Zusammenhänge, auf die es ankommt, von Laien meist übersehen werden. Ist doch die Jugendpsychologie in dieser Richtung bisher noch so wenig ausgebaut, daß nur selbständige Forschungsarbeit zum Ziele führen kann.

Dieser wissenschaftliche Mangel äußert sich schon darin, daß wir auch über den Einfluß wertvoller Literatur auf die jugendliche Entwicklung noch wenig zuverlässige Kenntnisse besitzen. Wir setzen bei ihr zwar im allgemeinen eine pädagogisch günstige Wirkung auf die Charakterentwicklung voraus, müssen aber sogleich die Einschränkung machen, daß übermäßig betriebenes Lesen nachteilige Wirkungen zeitigt. Nur über das literarische Interesse der verschiedenen Altersstufen sind wir durch Massenerhebungen bis zu einem gewissen Grade unterrichtet, und dabei müssen wir leider zugestehen, daß gerade die Schundliteratur sich in diesem Alter der größten Beliebtheit erfreut. Die Fabrikanten der Schundliteratur wußten eben eher als die Jugendpsychologen, daß beim Jugendlichen ganz allgemein eine gewisse Neigung in dieser Richtung vorhanden ist, die sie skrupellos für ihre Geschäftszwecke ausnutzen. Die Infektion trifft also eine moralisch schwache Stelle des jugendlichen Seelenlebens, die unvermeidlich einmal in jeder Entwicklung gegeben ist. Erst diese psychologische Einsicht erschließt uns den Zusammenhang zwischen Schundliteratur und Verbrechen.

Damit soll nicht gesagt sein, daß jedem Jugendlichen unmoralische oder verbrecherische Neigungen eigentümlich wären. Seine schwache Seite beruht vielmehr darin, daß er den unmoralischen oder verbrecherischen Charakter mancher Handlungen anfangs nicht klar genug erkennt und später schwer die Kraft findet, von den fehlerhaften Gewohnheiten wieder loszukommen.

Der Übergang von der Kindheit zur seelischen Reife bringt es mit sich, daß zwei verschiedene Erlebnissphären ineinander verlagert sind. Zum Teil lebt der Jugendliche noch in der Spiel- und Phantasiewelt des Kindes, zum Teil ist ihm bereits die ernste Wirklichkeit erschlossen. Sein Forscher-

drang, sein Erlebnishunger und seine Abenteuerlust enthalten eine eigentümliche Mischung von kindlich-spielerischen Einfällen und dem Suchen nach neuen, ernsten Lebenszielen. Dabei übersieht er leicht die Grenze zwischen beiden Gebieten: er glaubt noch spielerische Versuche auszuführen, während er bereits Handlungen von ernster Bedeutung vollführt. Manches Kinderspiel geht so unvermerkt in ein Verbrechen über. Der Jugendliche glaubt z. B. Heldentaten nach dem Vorbilde seiner Indianerspiele zu verwirklichen, wenn er heimlich eine Diebesbande gründet, die Gartenkolonien plündert.[1]

Die Gefahr ist natürlich besonders groß, wenn die Phantasie und das Interesse des Jugendlichen durch Literatur oder bildliche Darstellung in falsche Richtung gelenkt werden. Aber es wäre eine irrige Annahme, dies nur auf die Schundliteratur und den Schundfilm zu beziehen, denn auch literarisch und künstlerisch einwandfreie Werke können in dieser Weise gelegentlich Jugendliche auf Abwege führen. Zur Veranschaulichung mögen zwei Fälle dienen:

1. Ein siebzehnjähriger Kaufmannslehrling und sein Freund, ein Arbeitsbursche gleichen Alters, hatten sich eine Bodenkammer als Werkstatt zum Basteln eingerichtet. Beide sind etwas phantastisch und geltungsbedürftig veranlagt. Der Arbeitsbursche hat Neigung zum Schauspielerberuf und auch wiederholt schon kleinere Rollen mit Erfolg gespielt. Diese beiden Burschen lesen in der Zeitung eine Notiz über Falschmünzerei. Das weckt ihre Neugierde. Um zu wissen, „wie es gemacht wird", versuchen sie, in ihrer Werkstatt falsche Münzen herzustellen. Sie formen ein Markstück in Gips ab und gießen aus Blei falsche Geldstücke. Diese zeigen sie gelegentlich Freunden und prahlen sogar damit, daß sie bereits Stücke in den Verkehr gebracht hätten, obwohl dies wahrscheinlich nicht zutrifft. Als sie einen befreundeten Jugendlichen für die weitere Ausführung ihres Planes zu gewinnen suchen, erstattet dieser Anzeige bei der Polizei. Die beiden Jugendlichen waren sehr betroffen, als sie wegen Falschmünzerei zur Verantwortung gezogen wurden, und versicherten, daß sie nur an eine Spielerei gedacht hätten, wozu sie zufällig durch die Zeitungsnotiz angeregt worden wären.

2. Ein $14^3/_4$ Jahre alter Lehrling besucht in Gesellschaft eines zehnjährigen Mädchens, mit dem er oft spielt, während der letzten „Reichsgesundheitswoche" den Film „Falsche Scham". Dadurch wird seine Neugierde geweckt, und er faßt den Plan, sich einmal weibliche Geschlechtsorgane anzusehen. Als er etwa zwei Wochen später mit jenem Mädchen und deren jüngerer Schwester allein in der elterlichen Wohnung ist, legt er das Mädchen auf sein Bett, hebt ihr Kleid hoch, greift mit der Hand durch ein Hosenbein nach ihrem Geschlechtsteil und führt einen Finger

[1] Vgl. „Die Reifezeit" (2. Aufl. Leipzig 1926) S. 67 f. (Frühformen der Pubertät) und S. 95 f.

ein, wobei das Hymen verletzt wird. Da das Mädchen sich wehrt und schreit, drückt er ihr ein Kissen auf den Mund, läßt dann aber bald von ihr ab und läuft davon. Nachdem ihm sein Unrecht vorgehalten worden ist, bereut er seine Tat aufrichtig. Er entschuldigt sich damit, daß er die Besichtigung der Geschlechtsorgane für erlaubt gehalten habe, weil sie auch öffentlich im Film vorgeführt worden seien. „Ich glaubte, was man im Film sieht, kann man sich auch bei der kleinen W. einmal ansehen" — sind seine eigenen Worte. Daß es sich im Film nur um die inneren Organe handelte, war ihm nicht klar geworden. Auch die Tendenz des Films hatte er nicht verstanden, obwohl er geistig normal entwickelt war. Die Abgangszensuren von der Volksschule waren 1 im Betragen und 2 in den Leistungen. Seine Führung war sonst immer einwandfrei gewesen. Die Handelsschule berichtet, er sei „ein ruhiger, fleißiger und gewissenhafter Schüler, der bisher zu keinerlei Klagen Anlaß gegeben habe". Allerdings hatte die Erziehung des Vaters gefehlt, der im Felde gefallen war. Die Tat ist psychologisch so zu erklären, daß der Jugendliche in spielerischer Form sein Wissen bereichern wollte, nachdem durch den Film seine Neugierde geweckt worden war. Das gerichtliche Urteil hat daher angenommen, daß der Jugendliche sich über die sexuellen Motive, die mindestens unbewußt mitgewirkt haben, sich selbst aller Wahrscheinlichkeit nach nicht klar gewesen sei. Die rücksichtslose Ausführung seines Vorhabens erkläre sich aus der Naivität seiner Auffassung, weil seiner sonstigen Führung nach ihm Roheit fern lag. Die Anwendung von § 176 Ziffer 3 St. G. B. daher verneint und nur wegen Beleidigung zu einer Geldstrafe verurteilt worden.

Beide Fälle zeigen deutlich, daß die Wirkung von Literatur und Film auf Jugendliche sich gar nicht generell bestimmen läßt. Es kommt immer auf die individuelle Seelenverfassung an, die in dem betreffenden Augenblicke gegeben ist. Trotzdem darf man nicht so weit gehen, daß man jeden Wirkungszusammenhang leugnet und lediglich einen zufälligen Anlaß gelten läßt. Zu beachten ist, daß beide Male Motive behandelt werden, die erfahrungsgemäß für Jugendliche besonders gefährlich sind, nämlich die Schilderung von Verbrechen und die Darstellung sexueller Vorgänge. Können wir auch den Jugendlichen solche Stoffe nicht ganz fernhalten, so sollte man wenigstens mit pädagogischen Experimenten auf diesem Gebiete wesentlich vorsichtiger sein. Selbst ein zwanzigjähriger Kaufmann wurde durch den Film „Falsche Scham" so erregt, daß er in seine frühere Neigung zur Onanie zurückfiel. Wenn an einer einzigen Stelle sich zwei solche Fälle sammeln, so gibt das doch zu Bedenken Anlaß.

Eine neue psychologische Wendung tritt ein, wenn Literatur oder Film nicht bloß gelegentlich als Einzelerzeugnis einwirkt, sondern der Jugendliche zum leidenschaftlichen Leser oder Kinobesucher geworden ist. Das Spiel der Phantasie liefert ihm dann Ersatz für seinen Erlebnishunger,

namentlich wenn ihm die Wirklichkeit nicht genügend Gelegenheit zum Ausleben bietet. Für die geistige Entwicklung ergibt sich daraus die Gefahr, daß der Jugendliche sich in ein Traumleben einspinnt, statt die geistigen Beziehungen zur Wirklichkeit auszubilden. Besonderen Einfluß darauf hat die sogenannte Schundliteratur und der Schundfilm. Mit der begrifflichen Abgrenzung brauchen wir uns in diesem Zusammenhange nicht weiter zu befassen. Entscheidend soll hier allein der pädagogische Maßstab sein, und dann fallen unter Schund alle Erzeugnisse, bei denen ein literarischer oder künstlerischer Wert fehlt, mindestens aber zurückbleibt gegen einen ganz anderen Zweck, nämlich der Befriedigung jenes jugendlichen Erlebnishungers. Die Schundliteratur ist genau jener zuvor geschilderten schwachen Stelle des jugendlichen Seelenlebens angepaßt. Hier bewährt sich die einfache Psychologie der Geschäftserfahrung: Die Werke bringen Sensationen kindlichster Art, doch immer wird die Illusion der Wirklichkeitsnähe gewahrt; während sich die Phantasie des Autors hemmungslos austobt, wird doch alles mit dem Pathos ernster Welt- und Lebenskenntnis vorgetragen[1]. Die Hauptthemen sind Verbrechen und Sexualität, jene beiden Gefahrenpunkte der jugendlichen Entwicklung. Das Prinzip des Schundes steht also in genauem Gegensatz zu dem der Bildungsarbeit. Während diese dem Jugendlichen über das gefährliche Grenzgebiet der Entwicklung hinweghelfen will, sucht der Schund den Jugendlichen gerade an dieser Stelle zu fesseln. Darum gilt so vielen Jugendlichen der Schund — als Freund, der Erzieher — als Feind. Statt ein klares Wirklichkeitsbild zu entwickeln, wird ein ungesundes Phantasieleben genährt, wobei der Jugendliche der Selbsttäuschung verfällt, daß er seine Welt- und Lebenskenntnisse bereichere. Jeder kennt diese verträumten Gestalten, die ihre geistige Spannkraft in einem solchen Doppelleben vergeuden. So ist es kein Wunder, wenn sie gelegentlich Phantasieleben und Wirklichkeit verwechseln, eine ihrer Träumereien in die Wirklickheit übertragen, ohne zu merken, daß sie in Konflikt mit den Realitäten des Daseins, insbesondere mit Sitte und Recht geraten. Besonders deutlich zeigt den unmerklichen Übergang der beiden Erlebnisformen folgender Fall:

3. Ein 17 Jahre alter Malerlehrling wurde von der Polizei festgenommen, weil er auf einem belebten Bahnhofsplatze mit entblößten Genitalien gegangen war. Er selbst gab folgende Darstellung des Vorfalles: „Am ..... wollte ich meinen Freund auf dem Bahnhof abholen. Ich mußte plötzlich ... (urinieren). Dabei kamen plötzlich Gedanken über mich. Ich hatte zuvor drei Romane gelesen. In allen wurde von Modellstehen erzählt, in dem letzten auch von unsittlichen Beziehungen zwischen zwei Männern. Ich hatte mich solchen Träumereien ganz hingegeben. Ganz genau kann ich mich nicht mehr auf meine Gedanken besinnen, aber sie waren so ähnlich, als wenn ich selbst bei einem Maler Modell stünde. Ich verstehe heute

[1] Vgl. die Ankündigung eines Herausgebers von Schundliteratur: Reifezeit S. 262.

meine Handlungsweise selbst nicht mehr. — Daß mich Leute beobachteten, war mir gar nicht zum Bewußtsein gekommen. Erst als die alte Dame nach mir sah, verflogen meine Träumereien. Ich schämte mich und brachte meine Kleider in Ordnung. Mit Absicht habe ich niemanden ärgern wollen. Im Augenblick hatte ich gar nicht daran gedacht, daß ich mich auf öffentlicher Straße befand."

Ob damit schon alle psychologischen Zusammenhänge klargestellt sind, braucht nicht weiter erörtert zu werden. Die Angaben über die Romane, ihren Inhalt und die Bezugsquelle erwiesen sich jedenfalls als richtig. Gegen den Verleger war schon früher ein Strafverfahren anhängig gewesen, das aber zum Freispruch führte. Die (gekürzte) Selbstschilderung läßt deutlich das Fortspinnen der Träumereien in der Wirklichkeit erkennen. Der unmittelbare Bericht mit seiner ehrlichen Schilderung peinlicher Einzelheiten wirkte noch überzeugender. In diesem Falle blieb es bei einer Episode; es ist keine Klage wieder über den Jugendlichen eingegangen. —

Man darf bei der Bewertung von Schundliteratur und Schundfilm aber die Aufmerksamkeit nicht allein auf den Inhalt richten. Die größte Gefahr liegt darin, daß der Jugendliche in diesem Phantasiereich alle Hemmungen und Schwierigkeiten der harten Wirklichkeit vergißt und nie über die Einmaligkeit und Unabänderlichkeit einer Tat nachzudenken braucht. Das Phantasiebild zerrinnt, ohne daß irgendwelche Folgen zu erwägen sind. In dieser Gewöhnung an verantwortungsloses Denken liegt wohl die schwerste Schädigung für die Charakterbildung. Darin beruht die tiefe Tragik jugendlicher Verbrechen, daß zu spät die Unabänderlichkeit des wirklichen Geschehens und seines unaufhaltbaren Fortwirkens erkannt wird. Deshalb fällt es vielen Jugendlichen so schwer, ihre Schuld einzusehen; hatten sie sich doch den Verlauf ursprünglich ganz anders vorgestellt. Die Tat erscheint ihnen nunmehr gar nicht als ihre eigene, denn es ist etwas ganz Unerwartetes, für sie Fremdartiges geschehen. Ein Beispiel wird dies am besten erläutern:

4. Zwei befreundete Arbeitsburschen von fünfzehn und sechzehn Jahren haben zu Hause wenig Halt und Aufsicht. Ihr Hauptvergnügen ist der Besuch des Kino. Nachdem sie einen Fahrraddiebstahl begangen haben, rücken sie heimlich ab, weil sie Angst vor dem „Kittchen" haben. Zu ihrer Reiseausrüstung gehören ein Armeerevolver, ein Dolch, ein Glasschneider und eine Anzahl Stricke. So vagabundieren sie einige Zeit in ländlichen Gegenden herum. Um sich Geldmittel zu verschaffen, beschließen sie eines Tages, einen Motorradfahrer zu berauben. Sie legen sich an einer Landstraße auf die Lauer, Stricke und Knebel werden bereitgehalten, um das Opfer zu fesseln und auszurauben. Vergeblich warten sie vom Vormittag bis zum Nachmittag Radfahrer lassen sie unbehelligt, weil sie bei ihnen nicht genügend Geld erwarten, ebenso Motorradfahrer, die zu zweit fahren, weil ihnen deren Beraubung zu riskant erscheint. Als gegen

Abend ein einzelner Motorradfahrer auftaucht, wählen sie diesen zum Opfer. Der Jüngere springt ihm in den Weg und schießt. Er zerschmettert ihm das Bein, aber der Motorradfahrer hat noch die Kraft, eine Strecke weiterzufahren und Hilfe herbeizurufen. Darauf flüchten die Jugendlichen, die mit dieser Wendung nicht gerechnet hatten. Nach ihrer Verhaftung zeigen sie keine Reue. Der Jüngere rechnet es sich sogar zum Verdienst an, daß er nicht nach dem Kopfe, sondern nach den Beinen gezielt habe. Eine kurze Bemerkung, die er nebenbei fallen läßt, gibt Aufschluß über seine Geistesverfassung: „Im Kino sah alles so einfach aus." In naiver Weise kommt darin die Enttäuschung über das Mißlingen des Planes zum Ausdruck. Dieses Moment allein war ihr Kummer. Für die Verwerflichkeit ihres Handelns zeigten sie keine Einsicht. Auch die Mitteilung, daß der Motorradfahrer dauernd dem Siechtum verfallen sei, nahmen sie teilnahmslos auf. Das alles lag außerhalb ihres seelischen Horizontes, der nur für Kinoeffekte zugänglich war. Die Verhaftung und Verurteilung betrachteten sie als eine Art Regiefehler.

Es ist klar, daß die völlige Abstumpfung des Gefühlslebens nicht schlechthin der Wirkung des Kinobesuches zugeschrieben werden kann, sondern dieser Verwahrlosungsprozeß muß eine längere Vorgeschichte haben, bei dem vielerlei schädigende Einflüsse zusammenwirkten. Das Prinzip der „Überdeterminierung" menschlicher Handlungen tritt auch hier in Erscheinung. Bei allen psychologischen Vorgängen haben wir es nicht mit einer einfachen Kausalreihe nach Art räumlich-mechanischen Geschehens zu tun. Infolgedessen kann die psychologische Untersuchung nie mehr feststellen, als daß durch Schundliteratur oder Schundfilm ein Motiv geschaffen worden ist. Wir haben also keine Aussicht, von dieser Seite aus allein gegen Verwahrlosung und Verbrechen ankämpfen zu können, aber ebenso wenig wird dadurch pädagogische Sorglosigkeit gerechtfertigt. Die Aufgabe besteht vielmehr darin, sämtliche Gefahrenquellen von der jugendlichen Entwicklung fern zu halten, und zu diesen gehört jedenfalls der Schund in Literatur und Film.

Forschen wir weiter nach dem Ursprunge jugendlicher Verbrechen, so zeigt sich, daß sie auf dieselben Quellen zurückzuführen sind, aus denen auch die edlen und wertvollen Regungen der jugendlichen Entwicklung entspringen, nur daß sie unglücklicherweise in eine falsche Richtung geleitet sind. Den gemeinsamen Untergrund bildet das kindliche Spiel, das sich in der Jugendzeit immer mehr den ernsteren Aufgaben der Lebensgestaltung nähert. Im Sport, im Vereinsleben, im wissenschaftlichen und künstlerischen Dilettantismus des Jugendlichen entfaltet es seine Bildungswerte. Aber es kann ebenso auf eine falsche Bahn gelenkt werden und so zum Verbrechen führen. Dabei ist viel die jugendliche Neugierde mit beteiligt, also derselbe Grundzug des Jugendalters, den wir sonst als „Bildungsinteresse" mit einem positiven Wertvorzeichen versehen. Auch das aus dem jugend-

lichen Geltungsbedürfnis entsprungene „Heldenmotiv“ kehrt bei Straftaten wieder, allerdings mit negativem Wertvorzeichen. So wollten jene jugendlichen Straßenräuber eine Heldenrolle spielen nach den Vorbildern, die sie im Film bewundert hatten. Gewiß war auch der Wunsch nach Geldbesitz mitbestimmend, — aber dieser allein führt bekanntlich nicht zum Verbrechen, sondern erst die Methode der Wunscherfülluug, — und diese hatten sie dem Film abgesehen.

Es ist charakteristisch für die Schundliteratur, daß darin das Heldenmotiv stark betont wird. Wiederum kann der Psychologe vom Geschäftsmann lernen, der genau die Psyche seiner jugendlichen Kunden kennt. Allerdings wird selten der Verbrecher selbst verherrlicht, wohl aber sein Gegenspieler, der Detektiv. Das beruht nicht etwa auf einem Rest pädagogischen Verantwortlichkeitsgefühls. Man weiß genau, daß der Jugendliche für eine Verherrlichung von Verbrechen schwer zu haben ist, und daß er darum auf einem moralischen Umwege und Schleichwege an diese Sensation herangeführt werden muß. Gerade diese Irreführung und Umbiegung des Werturteils wird dem Jugendlichen leicht zum Verhängnis. Denn die falsche Einstellung wirkt weiter im Leben, führt zu verschrobenen Plänen und schließlich zu Straftaten wie in folgendem Falle:

5. Ende November erhielt ein Professor einen Brief, der lautete:

„Theile Ihnen mit, daß der Bund der Rächer der Bedrängten von Ihnen 150 Mark fordert, in bar und in 2 Tagen, wir werden Sie Sprechen; Ißt das Geld nicht zur Stelle die wir noch angeben, so werden Sie den Bund bitter spüren müssen. Die Polizei fürchten wir nicht.

Der Bund der Rächer der Bedrängten.“

Anfang Dezember ging ein gleiches Schreiben (unfrankiert) bei einem Kaufmann ein. Am 13. Dezember folgte ein neues Schreiben: „Schicken Sie bitte Ihr Dienstmädchen mit dem Gelde nach ..... Dem Mädchen bitte nichts sagen, $^1/_2$8 Uhr erwarten wir Sie. Andernfalls Rächen wir uns an Ihren Fichen.[1]

Der Bund der Rächer der Bedrängten.

Sie haben die Wahl, entweder Sie Geben das Geld, oder wir Rächen uns?

D. B. d. R. d. B“

Die Unterschrift ist mit einem Totenkopf geziert.

Der Briefempfänger schickte sein Mädchen an die bezeichnete Stelle, ließ sie in auffälliger Weise einen Brief tragen und blieb mit einem Kriminalbeamten in ihrer Nähe zur Beobachtung. Es ließ sich jedoch niemand blicken.

[1] Gemeint ist: „Fischen“ (der betreffende Kaufmann betreibt einen Fischhandel).

Am 16. Dezember ging ein neuer Brief ein:

„Herrn B.

Ihr Dienstmädchen war da, aber nicht allein? Sondern Sie Herr B. und noch ein Herr waren da, meine Leute die Sie beobachtet haben sagten es mir. Meine Leute waren nicht zu feich daß Geld zu holen, es waren 5 Mann, nein. Sie wollden nur keinen Auflauf wenn Sie und der Herr hinzugekommen wären. Wir haben Ihnen schon gesagt das Geld nehmen nicht wir, Unser Bund besteht aus Ehrenmännern, die selbst manche große Geschäfte haben. Das Geld bekommen arme Leute die den 1. auf die Straße geworfen werden sollen weil die Leute die Miete nicht zahlen können, der Vater arbeitslos und noch kleine Kinder, wir der Bund der Rächer der Bedrängten wollen dießen armen Leuden helfen allein können wir es nicht ausführen. Darum nehmen wir andere Leude dennen es nicht schwer fällt 100 Mark aufzubringen dazu. Meine Leute beschlossen da Sie mit dastanden nicht mit 100 Mark sondern 160 Mark zuzahlen. Wir schwören Ihnen zahlen Sie das Geld so sind Sie Sicher von uns niemals wieder belästigt zu werden. Weigern Sie sich aber so werden wir uns furchtbar Rächen denken Sie an Ihr Geschäft, An das Gericht, und hetzen Sie uns die Polizei auf den Hals und nehmen Sie von uns einen gefangen denn einen bekommen Sie blos nur, dann haben Sie von uns die Blutrache zu befürchten, und wenn wir dabei zukrunde gehen d. B. d. R. d. B. geht lieber zukrunde als er einen seiner Anhänger verurteilen läßt, also hüten Sie sich. Schicken Sie heute Abent Ihr Dienstmädchen nach der L.-Straße, Sie soll dort um 8 Uhr stehen woh Wiese ist und die Bänke stehen. Ihr geschieht nichts. Wir werden unsere Späher hinschicken und die werden sehen ob das Mädchen allein kommt oder nicht. Kommt daß Mädchen allein und bringt Sie das Geld So werden wir Sie Herr B in Not auch nicht verkessen, Wir haben Geschäftsleute mit in unseren Bund und wir werden ihnen dann helfen auf Ehrenwort. Schicken Sie das Geld wenn Sie einen Brief mitgeben wo sie eventuell etwas zu bemerken haben so geben Sie Ihnen mit. Meine Leut bewachen seid zwei (2) ihr Haus um zu sehen ob Polizei mit im Spiel ist.

Es ist das Letzt schreiben.

Hochachtungsvoll

der Bund der Rächer der Bedrängden

(Randbemerkung:) Um 8 Uhr kann Ihr Dienstmädchen kommen“

Wieder wurde das Mädchen an die bezeichnete Stelle mit einem Briefe geschickt. Diesmal wurde sie von einem jungen Burschen angesprochen, der sofort die Flucht ergriff, als ein Kriminalbeamter hinzueilte, doch gelang es einem in Bereitschaft stehenden zweiten Kriminalbeamten, ihn festzunehmen. Es war ein 17 Jahre alter Schlosserlehrling, in dessen Besitz

man eine Gesichtsmaske aus blauem Samt und einen Holzschlegel ohne Stiel fand. Nach seiner Festnahme zeigte er sich vollkommen gleichgültig und erklärte, „es sei nun einmal aus mit ihm." Auf der Wache erzählte er eine romanhafte Geschichte von zwei Männern, die ihn vor fünf Wochen in ein Lokal mitgenommen hätten, wo er ihnen sein Ehrenwort mit Handschlag gegeben habe, den Armen zu helfen. Später hätten sie ihn mehrmals auf der Straße abgefangen und veranlaßt, jene Briefe zu schreiben. Sie hätten ihm den Text zum Abschreiben geliefert. Auch hätten sie ihm eine Pistole mitgeben wollen, was er aber abgelehnt habe. Bei dieser Darstellung ist er selbst in der Gerichtsverhandlung geblieben. Er trug sie mit dem Tonfall eines Schülers vor, der Auswendig-Gelerntes aufzusagen hat. Für Fragen und Vorhalte hatte er nur ein überlegenes Lächeln.

Bei einer sofort vorgenommenen Durchsuchung der Wohnung fand sich unter dem Kopfkissen seines Bettes versteckt ein Posten von 30—40 Heften Schundromane. Leider sicherte die Polizei nur drei Exemplare. Eins trug den Titel „Frank Allan, der Rächer der Enterbten". Die übrigen Hefte hat der Vater alsbald verbrannt. Ich konnte noch feststellen, daß zu den von dem Jugendlichen gelesenen Serien auch eine Erzählung „Der Totenkopfbund" gehörte. Er selbst machte ein betroffenes Gesicht, als ich ihm das Heft zeigte, gab aber keine Auskunft, ob er es wirklich gelesen hat. Man wird annehmen können, daß es mit als Vorbild gedient hat.

Jedenfalls waren alle Nachforschungen nach dem angeblichen Bunde erfolglos. Die übrigen Teilnehmer werden wohl nur in seiner Phantasie existiert haben. Der Vater, 54 Jahre alt, ein kränklicher aber ehrbarer Handwerker, erklärte, daß er vor einem Rätsel stehe. Der Junge besuche nur einmal die Woche einen Boxklub, lebe sonst ganz zurückgezogen und gehe ganz im Lesen von Schundheften auf. Die Mutter war vor einem Jahre verstorben und soll „nervenkrank" gewesen sein. Zur Familie gehören noch ein jüngerer Bruder und zwei ältere Schwestern. Die Volksschule hat der Jugendliche mit gutem Erfolge bis zur ersten Klasse besucht (Betragen I, Leistungen IIb). In der Lehrstelle klagt man über mangelhafte Leistungen und Aufsässigkeit. Die Berufsschule hat in ähnlicher Weise über Faulheit und Frechheit zu klagen. Die ärztliche Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, daß es sich um eine etwas phantastisch veranlagte psychopathische Persönlichkeit handele. Besondere geistige Defekte sind nicht festzustellen, insbesondere entspricht die Intelligenz mindestens dem Durchschnitt. Als ihm seine schlechte Führung in der Berufsschule vorgehalten wird, erklärt er: „Ich will ehrlich sein, ich kann mir von niemand etwas sagen lassen. Ich muß allen etwas wiedersagen, und selbst wenn es der Direktor der Schule ist." Als eine Wohlfahrtspflegerin ihn später in der Wohnung aufsucht, findet sie ihn damit beschäftigt, einen Frauenkopf mit Kreide in großem Format aus dem Gedächtnis zu zeichnen. Das Bild läßt eine gute zeichnerische Begabung erkennen.

Dadurch sind die psychologischen Motive der Straftat im wesentlichen klargestellt. Die Entwicklung des Jugendlichen ist in den Frühformen der Pubertät stecken geblieben. Sein Erlebnishunger und sein kindliches Geltungsbedürfnis hat in der Wirklichkeit keine Befriedigung gefunden. Von Haus aus phantastisch veranlagt, sucht er Ersatz in der Schundliteratur. In diese Scheinwelt spinnt er sich ein; infolgedessen hat er für die Aufgaben des Berufes und der Schule kein Interesse mehr. Hier fühlt er sich in seinem Geltungsbedürfnis beeinträchtigt, und dementsprechend reagiert er. Schließlich überträgt er dieses von ihm geführte Doppelleben in die Wirklichkeit; in der Schundliteratur glaubt er das Heldenmotiv gefunden zu haben, das ihn hinausführt aus der Eintönigkeit seines Daseins.

Man sieht, zwischen Schundliteratur und Pubertät besteht eine sehr enge geistige Verwandtschaft. Die Gefahr der Kriminalität liegt ganz allgemein schon in der geistigen Verfassung des Jugendlichen begründet. Die Schundliteratur und der Schundfilm allein schaffen sie zweifellos nicht, aber sie erhöhen diese Gefahrenpunkte.

In zwei Richtungen bedürfen diese Ausführungen noch der Ergänzung. Sämtliche Fälle betreffen die männliche Jugend. Das könnte den Anschein erwecken, als bestehe für die weibliche Jugend keine Gefahr. Der Grund liegt jedoch darin, daß Mädchen im allgemeinen weniger zu Verbrechen neigen, die eine gewisse Aktivität voraussetzen. Das Heldenmotiv der Schundliteratur ist daher für sie weniger verführerisch. Dafür hat das sexuelle Motiv mehr Bedeutung. Diese ungünstige Wirkung ist natürlich viel schwerer nachzuweisen, doch ließen sich auch hierfür Beispiele anführen. Um die Aufgabe nicht weiter zu erschweren, soll die Untersuchung beschränkt bleiben auf Knaben. Es ergibt sich dann die Frage, ob vereinzelte Fälle geeignet sind, psychologische Rückschlüsse von allgemeiner Geltung zu ziehen. Der Einwand liegt zu nahe, daß es sich nur um Ausnahmeerscheinungen handele. Das ist insofern richtig, als die Beispiele aus einem ziemlich großen Beobachtungsmaterial ausgewählt worden sind. Dabei war der leitende Gesichtspunkt, solche Fälle zu finden, bei denen die sonst beobachteten Zusammenhänge möglichst deutlich in Erscheinung treten, um sie genauer erforschen und vor allem darstellen zu können. Sie haben daher, für sich betrachtet, wenig wissenschaftlichen Wert, sondern gewinnen diesen erst durch die Beziehung zu einem größeren Beobachtungsmaterial, aus dem sie herausgearbeitet worden sind. Ein bestimmtes Zahlenverhältnis läßt sich nicht errechnen, weil man nie weiß, wie der negative Befund im Einzelfalle zu deuten ist; er könnte einfach darauf zurückzuführen sein, daß man die versteckt liegenden psychologischen Zusammenhänge nicht gefunden hat. Hatte man doch bisher die Möglichkeit, einen unmittelbaren Zusammenhang nachzuweisen, schlechthin abgeleugnet, während eine sorgfältige psychologische Beobachtung mir im Laufe eines halben Jahres be-

reits vier Fälle lieferte[1], und ich zweifle nicht daran, daß sie sich leicht vermehren ließen, wenn immer genügend Gelegenheit und Zeit zu eingehender psychologischer Nachprüfung gegeben wären.

Von der Gesamtheit der Fälle heben sich die ausgewählten dadurch ab, daß bei ihnen durch die Literatur oder einen Film eine Straftat angeregt worden ist. Dies kann also zweifellos nicht als typisch angesehen werden. In der Mehrzahl der Fälle bleibt es einfach bei einem Spiel der Phantasie. Der Schaden äußert sich dann in der Weise, daß der Prozeß der geistigen Reifung mehr oder weniger aufgehalten wird, weil die Richtigstellung des kindlichen Weltbildes durch Wirklichkeitserleben gehemmt ist. Außerdem werden irreführende Vorbilder der Lebensführung gezeigt (die Abenteurerfigur des Detektivs, der Kinokavalier), die es dem Jugendlichen erschweren, sein persönliches Ideal — den „innneren Preismenschen“ — zu finden. Die der Bildungsarbeit und der geistigen Reifung entgegenwirkenden Tendenzen des Schundes an Fällen mit besonders klarer Linienführung nachweisen zu können, ist also der Gewinn dieser Untersuchung. Denn trotz der großen pädagogischen Bedeutung dieser Frage, war man bisher über Vermutungen sehr allgemeiner Art nicht hinausgelangt.

Zugleich gibt die Untersuchung einen Hinweis, welche Bedeutung dem „Heldenmotiv“ im Jugendalter zukommt. Es ist hier nur in seiner verzerrten Form hervorgetreten. Dieses Kristallisationszentrum der jugendlichen Entwicklung eingehender darzustellen, muß allerdings einer besonderen Arbeit vorbehalten bleiben. Der Vergleich von sozialen und unsozialen Entwicklungsformen hat sich gerade in der Jugendpsychologie besonders fruchtbar erwiesen, hat sie doch hierdurch in Deutschland sogar ihre ersten und stärksten Anregungen erhalten. Das beruht zweifellos nicht auf Zufälligkeiten, sondern ist tiefer begründet darin, daß der Vergleich verschiedenartiger Entwicklungsformen eine wertvolle Hilfe zur Erforschung solcher Probleme bietet, die einer experimentellen Prüfung nicht zugänglich sind.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Pädagogische Psychologie in Japan.

Im ersten Heft des zweiten Jahrganges der „Psychotechnischen Zeitschrift“, herausgegeben von Prof. Dr. Hans Rupp, gibt Dr. Yenjiro Awaji inmitten seines Aufsatzes „Angewandte Psychologie in Japan“ den folgenden Bericht:

Die Anfänge der psychologischen Kinderforschung in Japan gehen zwar auf etwa 20 Jahre zurück, aber wir können die damals betriebenen Studien noch nicht als Angewandte Psychologie bezeichnen, da die praktischen Gesichtspunkte so gut wie ganz außer acht gelassen worden waren. Erst das Institut für Kinderforschung („Jido-Kenkyûsho“) von Dr. Y. Kubo wandte sich praktischen Fragen und Anwendungen zu, besonders der Unterweisung von Erziehern. In diesem

[1] Nur der dritte Fall liegt einige Jahre zurück.

Institut wurden mit biometrischen, psychometrischen und Test-Methoden die psychische und physische Entwicklung der Kinder untersucht, und es diente so der Kinderfürsorge und der Erziehungsberatung. Zu den bemerkenswertesten Arbeiten dieses Instituts gehören die Standardisation der Binet-Simon-Skala und verschiedene Erziehungsmessungen (Educational Measurements).

Auch in der pädagogischen Psychologie machte sich der amerikanische Einfluß außerordentlich geltend, so stark, daß man, nach Art einer Modetorheit, in leichtsinniger Weise Intelligenzprüfungen an Kindern vornahm, in unvorsichtiger Weise die Auslese von Schulkindern betrieb, ohne vorher genügend die notwendigen Bedingungen, die jeder Prüfung zugrunde liegen müssen, untersucht zu haben. Erst neuerdings hat man den begangenen Fehler eingesehen und die Beratung von Fachpsychologen zu Hilfe gezogen, und im Augenblick stehen wir hinsichtlich dieses Problems in einer Epoche der Überprüfung von Prüfungsergebnissen („Test-testing"), hinter der die praktische Ausführung und Verwendbarkeit vorläufig noch zurückstehen muß. Ein besonderes Verdienst an der Verbreitung der Intelligenzprüfungen gebührt den Herren Dr. K. Tanaka, Dr. A. Narasaki, Dr. T. Watanabe u. a., die meist aus der pädagogischen Psychologie hervorgegangen sind.

Etwas später als die Intelligenzprüfungen wandte man sich in Japan pädagogischen Prüfungen zu, die jetzt zusammen mit den Schulversuchen („School-survey") in den japanischen Schulen Eingang gefunden haben. Als Fachleute auf diesem Gebiete sind zu nennen: Dr. Y. Okabe und Dr. S. Aoki. Ich, Dr. Y. Awaji, selber habe mit den beiden genannten Herren zusammengearbeitet und gebe seit 1923 die Zeitschrift „Test-Studien" heraus, in deren Absicht die Sammlung von Methoden und die Überprüfung von Prüfungsergebnissen (Test-testing) liegt.

Im Jahre 1922 wurden vom Generalgouvernement von Formosa die Herren Prof. Y. Kuwada und Dr. Y. Awaji damit beauftragt, differentielle Forschungen zwischen der Intelligenz der ursprünglich japanischen Kinder einerseits und der der chinesischen Kinder und hinzufügend der Kinder der Wilden in Formosa anderseits vorzunehmen. Die beiden Beauftragten arbeiteten zu diesem Zwecke ein Prüfungsverfahren aus, eine Reihe von „Performance Tests", die darauf abzielte, die sprachliche Arbeit der zu untersuchenden Kinder auszuschalten. Geprüft wurden etwa 1600 Kinder (von 8 bis 12 Jahre alt) im ganzen. Es ergab sich, daß die japanischen Kinder in Formosa in jedem Alter fast oder beinahe um ein Jahr in der Entwicklung der verschiedenen intellektuellen Fähigkeiten den chinesischen überlegen waren, obwohl das sprachliche Moment ausgeschaltet war. Man kann dies als den ersten volkspsychologischen Versuch mit wissenschaftlichen Prüfmethoden bezeichnen.

Ähnliche Untersuchungen wurden Ende 1925, hauptsächlich mit pädagogischen Prüfmethoden, ebenfalls in Formosa von Dr. S. Abe und Dr. Y. Okabe vorgenommen, dieses Mal aber mit besonderer Berücksichtigung der Schulkenntnisse und Schulbefähigung.

Von diesen beiden genannten Untersuchungen sind wir überzeugt, daß sie in kurzem dazu beitragen dürften, die Unterrichtsmethoden in den Volksschulen von Formosa mehr oder weniger umzugestalten.

*

Die Vernehmung Jugendlicher in Strafsachen.[1]

Immer noch kommt es heute vor, daß die Vernehmung von jugendlichen Zeugen in Strafsachen aller Art von ungeeigneten Personen und in verständnisloser, unmethodischer Weise durchgeführt wird. Welche bedenkliche sittliche Gefährdung für die Jugend und eine wie starke Beeinträchtigung der Urteilsfindunng das bedeuten kann, ist von Prof. William Stern in seinem Buch über „Jugendliche Zeugen in Sittlichkeitsprozessen" (Leipzig, Quelle & Meyer 1926) anschaulich dargestellt worden. Man kann es als ein erfreuliches Zeichen der Einsicht betrachten, daß in immer größerem

[1] Vgl. den Preußischen Erlaß vom 23. 2. 27 über die Vernehmung Jugendlicher in Strafsachen. (Preuß. Justizministerialblatt vom 25. 2. 27):

„1. Die Vernehmung von jugendlichen Zeugen und Beschuldigten erfordert Verständnis für das Seelenleben der Jugendlichen und ein besonderes Maß von Geschicklichkeit und Takt.

2. Im vorbereitenden Verfahren wird der Staatsanwalt den Jugendlichen grundsätzlich selbst zu vernehmen haben. An Orten, an denen bei der Polizei auf diesem Gebiete besonders geschulte Beamte oder Beamtinnen zur Verfügung stehen, wird die Staatsanwaltschaft sich ihrer Unterstützung bei solchen Vernehmungen bedienen, unter Umständen auch, wenn sie hinreichend erprobt sind, ihnen Vernehmungen ganz überlassen können.

3. Ist eine Vernehmung an einem Orte außerhalb des Amtssitzes der Staatsanwaltschaft erforderlich, und kann sie aus diesem Grunde nicht von dem Staatsanwalt vorgenommen werden, so wird — falls nicht an jenem Orte polizeiliche Organe der erwähnten Art zur Verfügung stehen — eine Vernehmung durch das zuständige Gericht herbeizuführen sein.

4. Die Vernehmung von jugendlichen Zeugen und Beschuldigten, um die das Amtsgericht ersucht wird, ist, soweit das Ersuchen ausdrücklich an das Jugendgericht gerichtet wird, dem Jugendrichter zuzuweisen.

5. Mehrmalige Vernehmungen Jugendlicher vor der Hauptverhandlung sind nach Möglichkeit zu vermeiden.

6. Besonderes Gewicht ist darauf zu legen, daß alle Umstände, die für die Beurteilung der Glaubwürdigkeit eines wichtigen jugendlichen Zeugen von Bedeutung sind, durch Befragung der Eltern, der Lehrer usw. möglichst frühzeitig festgestellt werden.

7. In zweifelhaften Fällen kann es sich sowohl im Vorverfahren wie in der Hauptverhandlung zur Klarstellung der seelischen Eigenart eines Jugendlichen empfehlen, zu seiner Vernehmung einen Sachverständigen zuzuziehen, der über besondere Kenntnisse und Erfahrungen in der Seelenkunde Jugendlicher verfügt.

8. Jugendliche, die als Zeugen geladen sind, werden möglichst alsbald nach ihrer Meldung zu vernehmen sein. Ist — wie es insbesondere bei einer Hauptverhandlung oft der Fall sein wird — die alsbaldige Vernehmung nicht durchführbar, so wird nach Möglichkeit Vorsorge zu treffen sein, daß die geladenen Jugendlichen die Wartezeit in besonderen Räumen, getrennt von Erwachsenen, nötigenfalls unter geeigneter Obhut, verbringen können.

9. Ist die Vernehmung des jugendlichen Zeugen beendet, so wird er alsbald zu entlassen oder, wenn die Entlassung nicht tunlich ist, wenigstens aus dem Sitzungssaal wieder zu entfernen sein. Es muß vermieden werden, daß der Jugendliche Gelegenheit erhält, den Verhandlungen länger beizuwohnen als es durch seine Vernehmung geboten ist; insbesondere muß bei Verfahren, die Verbrechen oder Vergehen gegen die Sittlichkeit zum Gegenstand haben, darauf geachtet werden, daß die jugendlichen Zeugen nicht durch die Verhandlung sittlich gefährdet werden.

10. Inwieweit die Strafsachen, welche Taten gegen Jugendliche zum Gegenstand haben, bei bestimmten Beamten der Staats- oder Amtsanwaltschaft und bei bestimmten Abteilungen oder Kammern des Gerichts zu vereinigen sein werden, wird von den beteiligten Stellen nach den besonderen örtlichen Verhältnissen geprüft werden müssen.

11. Jugendliche im Sinne dieser Verfügung sind Personen, die das 16. Lebensjahr nicht vollendet haben."

Umfang der psychologische Sachverständige zur Begutachtung oder Vernehmung jugendlicher Zeugen herangezogen wird, und daß auch die einzelnen Länder diesen Fragen vermehrte Aufmerksamkeit zuwenden.

Auch der vorliegende neue Preußische Erlaß will der Tatsache Rechnung tragen, daß die Vernehmung von jugendlichen Zeugen und Beschuldigten „Verständnis für das Seelenleben der Jugendlichen und ein besonderes Maß von Geschicklichkeit und Takt" erfordert: er hat wichtige Forderungen berücksichtigt, die von den Sachverständigen seit langem immer wieder erhoben werden mußten. Der Jugendliche soll nicht unnötig oft vernommen (5), das Maß seiner Glaubwürdigkeit durch geeignete Personen eingeschätzt werden (6), für „zweifelhafte Fälle" kann ein Sachverständiger auch im Vorverfahren zugezogen werden (7), die jugendlichen Zeugen sind möglichst bald nach ihrer Meldung zu vernehmen und nach der Vernehmung — wenigstens aus dem Sitzungssaal — zu entlassen; für die unvermeidbare Wartezeit sollen besondere Räume, nötigenfalls eine geeignete Aufsicht zur Verfügung stehen (8, 9), die obere Altersgrenze ist auf 16 Jahre festgesetzt (11). (Es wird hoffentlich nicht mehr allzulange dauern, bis sie, zusammen mit der Eidesmündigkeit auf das vollendete 18. Lebensjahr heraufgesetzt wird, und bis — entsprechend Sterns weiterem Vorschlag[1] — nicht das Alter beim Verhandlungstermin sondern zur Zeit der Erhebung der Anklage für die Feststellung der „Jugendlichkeit" maßgebend wird.)

Kann man so dem größten Teil des Erlasses ohne weiteres beistimmen, so ist die Fassung der Absätze 2 und 3 noch unbefriedigend geblieben. In Orten, wo der Polizei besonders geschulte Beamte zur Verfügung stehen, sollen diese nicht nur zur Unterstützung der Staatsanwaltschaft beim Vorverfahren herangezogen werden, sondern es besteht die Möglichkeit, bei „hinreichender Erprobung" ihnen die Vernehmung ganz zu überlassen (2). Dasselbe kann der Fall sein, wenn eine Vernehmung außerhalb des Amtssitzes der Staatsanwaltschaft notwendig ist: dann soll sogar das Gericht jenes Ortes, also evtl. der Jugendrichter (4) nur in dem Fall die Vernehmung ausführen, wenn „nicht polizeiliche Organe der erwähnten Art zur Verfügung stehen" (3). Diese beiden Bestimmungen machen es wahrscheinlich, daß die Polizei auch fernerhin in weitem Umfang die Frühvernehmung der Jugendlichen vornehmen wird. Nun ist zwar durch die Betonung von „Geschultheit" und „Erprobung" zum Ausdruck gebracht, daß ungeschickter polizeilicher Ausfragerei Jugendlicher eine Grenze gesetzt werden soll, auch da wo der Beamte die Vernehmung allein vornimmt. Es fragt sich aber, ob man nicht solche Aufgaben von vielleicht großer erzieherischer Tragweite (man denke nur an Vernehmungen bei Sittlichkeitsverbrechen!) aus dem Rahmen der polizeilichen Funktionen besser ganz heraus läßt, in den sie ihrer Natur nach so wenig gehören. Auf eine etwaige pädagogisch-psychologische Schulung der Beamten kann

[1] Stern, Jugendliche Zeugen in Sittlichkeitsprozessen, S. 38.

ohnehin nicht viel Hoffnung gesetzt werden, da bei der notwendigen Vielseitigkeit der polizeilichen Berufsausbildung eine solche Schulung immer nur begrenzt und unzulänglich sein könnte, und damit erst recht bedenklich würde.

Eher wäre, wo es schon etwas derartiges gibt, an die Beamtinnen der weiblichen Polizei zu denken, die ja nach der Art ihres Aufgabenkreises in gewisser Weise geradezu die pädagogische Ergänzung der männlichen darstellt: bei ihrer viel mehr auf das Persönliche gerichteten Berufseinstellung hat die psychologische und jugendkundliche Fachausbildung ohnehin einen weit größeren Raum einzunehmen, als bei ihren männlichen Kollegen. Auch sei darauf hingewiesen, daß es sich in der großen Mehrzahl der einschlägigen Prozesse um weibliche Kinder und Jugendliche als Zeugen handelt. Immerhin gibt es vorläufig erst sehr wenig weibliche Beamte bei der Polizei, und ihre Arbeitskraft ist durch eine Fülle näherliegender Aufgaben voll in Anspruch genommen.

Es ist aber nicht einzusehen, warum überhaupt die Polizei an den Vernehmungen Jugendlicher in solcher Ausschließlichkeit beteiligt sein soll. Es wird sich nicht immer vermeiden lassen, daß auch sie damit befaßt wird; zu fordern ist dann aber — wenigstens solange die weibliche Polizei in der heutigen Spärlichkeit vorhanden ist —, daß ihre Beteiligung auf ein Mindestmaß beschränkt bleibt und die Sache sofort an die juristische Instanz weitergegeben wird. Zu deren Unterstützung bei der Vernehmung durch andere Personen, wie sie der Abschnitt 2 anregt, müssen dann wirklich qualifizierte Persönlichkeiten mit genügendem psychologischem Wissen und erzieherischer Feinfühligkeit zur Verfügung stehen.

Es scheint nun, und ist oft betont worden, daß eine solche Persönlichkeit ex officio — wenigstens viel eher als der Polizeibeamte — der Lehrer ist. Es wird auch kaum schwer sein, ähnlich wie es in Leipzig der Fall ist, in den meisten, auch den kleineren Städten einzelne psychologisch interessierte Lehrer zu finden, die bei den Vernehmungen beteiligt werden könnten. Wenn aber der Lehrer in größerem Umfang zu solcher Beratertätigkeit herangezogen werden soll, dann muß dafür Sorge getragen sein, daß die hier besonders naheliegende Gefahr des Dilettantismus durchaus beseitigt ist, muß über eine längere Berufserfahrung hinaus gründlichste Spezialausbildung zur Vorbedingung gemacht werden. Es ist außerdem an die Gefahr, wenigstens den möglichen Vorwurf der Parteilichkeit des Lehrers gegenüber denjenigen Schülern zu denken, die wegen der Beschuldigung anderer Lehrer (z. B. in Sittlichkeitsprozessen) zu vernehmen sind. Derartige Fälle sind ja nicht selten.

Zur Sicherstellung spezieller Schulung für die Vernehmungs- und Gutachtertätigkeit an jugendlichen Zeugen müßte schon in der Fachausbildung der Lehrer — aller Schularten — ausreichend gesorgt werden. Einschlägige Kurse, Seminare und Übungen würden wenigstens zu wahlfreier Beteiligung

in den Plan der Lehrerbildung aufzunehmen und in genügendem Umfang an den pädagogischen Akademien und Universitäten einzuführen sein.

Aber nicht nur die Lehrer sind damit zu befassen. Die Frage der Ausbildung von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen, auch der Akademiker unter ihnen, ist in vollem Fluß; auch hier wäre bei der Ausgestaltung des Lehrplanes auf die Möglichkeit entsprechender Spezialschulung Rücksicht zu nehmen. Sozialbeamte, Leiter, Erzieher und Fürsorger an Erziehungsheimen und Jugendgefängnissen u. a. können bei geeigneter Schulung wertvolle Mitarbeit leisten.

Die Gefahr einer Parteilichkeit der Sachverständigen würde mit größerer Mannigfaltigkeit ihrer beruflichen Herkunft entsprechend herabgesetzt sein; besonders wenn die Alleinvernehmung nicht zur Regel wird, sondern von Fall zu Fall der Anordnung seitens des Staatsanwaltes bedarf.

Immerhin kann diesen geschulten Sachverständigen, nachdem sie vereidigt und „hinreichend erprobt" sind, die im Erlaß vorgesehene gelegentliche Alleinvernehmung der jugendlichen Zeugen auch übertragen werden. Zu fordern ist jedenfalls, daß die Mitwirkung dieser Sachverständigen nicht auf „zweifelhafte Fälle" beschränkt und dem Ermessen des Staatsanwaltes empfehlend überlassen bleibt (7), sondern daß sie zur Mußvorschrift erhoben wird für alle Strafsachen, in denen Jugendliche als Zeugen ausschlaggebend beteiligt sind.

Berlin. Eduard Hapke.

*

Zum Vergleichen der Schülerleistungen von Knaben und Mädchen.

An einer Volksschule in Groningen wurden von mir im Einvernehmen mit Professor Dr. G. Heymans 7 Jahre lang von insgesamt je 80 zwölfjährigen Schülern und 80 Schülerinnen aus der Mittelschicht der Bevölkerung die Leistungen durchschnittlich verrechnet für Rechnen, Rechtschreiben, Aufsatz und Lesen. Bei den Bewertungspunkten mit 5 = sehr gut, 4 = gut, 3 = eben genügend, 2 = ungenügend, 1 = schlecht ergab sich folgende Tabelle:

	Rechnen	Rechtschreiben	Aufsatz	Lesen
Mädchen	4,24	3,81	4,24	4,12
Knaben	4,16	3,36	4,05	3,76

Bei geringem Unterschied erweist sich also durchweg ein kleiner Vorsprung der Mädchen.

Appingedam (Niederlande) Seminardirektor B. J. Douwes.

*

Nachrichten

1. Am 7. März d. J. verschied im 72. Lebensjahre in Breslau Geheimrat Prof. Dr. Rudolf Lehmann.

2. Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin veranstaltet vom 7. Juni bis 9. Juli d. J. einen Lehrgang für pädagogische Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der Schülerauslese.

3. Aus Anlaß des zwanzigjährigen Bestehens des Oskar-Helena-Heims in Berlin-Dahlem haben der Chefarzt Professor Bisalsky und der Direktor Hans Würtz ein Krüppelmuseum gegründet, das das größte Museum seiner Art in der Welt sein dürfte.

4. Vom 3.—15. August wird in Locarno die IV. internationale Konferenz des Arbeitskreises für die Erneuerung der Erziehung stattfinden. Der Verhandlungsgegenstand soll „Der Sinn der Freiheit in der Erziehung" sein. Abweichend von der Gewohnheit sind die Redner diesmal nicht nach Ländern gewählt worden, sondern man hat Persönlichkeiten gerufen, die aus ihrem Wirken zur Lösung der Gesamtaufgabe beizutragen haben. Zu ihnen gehören u. a.: Dr. Alfred Adler, Pierre Bovet, Signora M. Beschetti-Alberti, Dr. Ovide Decroly, Mrs. Marietta Johnson, Dr. Adolphe Ferriére, Basil Gimson B. Sc. Giuseppina Pizzigoni, Wilhelm Paulsen, Paul Otlet, Miß Mackinder, Dr. Elisabeth Rotten, Dr. Carson Ryan, Dr. Karl Wilker, Dr. Lucy L. W. Wilson.

5. Der 12. Merseburger Lehrgang zur Förderung der Jugendpflege und Jugendbewegung wird vom 16.—28. Juli d. J. abgehalten. Grundgedanke ist „Der Jugendführer". Der Plan des Lehrganges sowie Fragebogen zur Anmeldung sind vom Bezirksjugendpfleger Hemprich, Merseburg, einzufordern.

6. Einen heilpädagogischen Lehrgang veranstaltet vom 17. Oktober 1927 bis 30. März 1928 das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und dem Pestalozzi-Fröbel-Haus. Als Teilnehmer kommen pädagogisch vorgebildete Kräfte, insbesondere Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Jugendleiterinnen in Frage, die bereits über eine mehrjährige Erfahrung verfügen und das 20. Lebensjahr vollendet haben. Nähere Auskunft erteilt die Geschäftsstelle des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Berlin W 35, Potsdamer Straße 120.

7. Die bekannten Jenaer Akademischen Ferienkurse, in deren Programm die Psychologie und die Pädagogik ausgiebig vertreten sind, finden dieses Jahr vom 3.—16. August statt. Auskunft erteilt das Sekretariat.

8. In Frankfurt a. M. findet im Sommer 1927 vom 11. Juni bis 28. August eine Internationale Ausstellung „Musik im Leben der Völker" statt. Die Ausstellung, die in zehn Abteilungen alle Zweige und Seiten der Musik zur Darstellung bringt, wird begleitet von dem „Sommer der Musik", einer langen Reihe hochwertiger Musikveranstaltungen. Die Ausstellung und die Musikveranstaltungen sollen, soweit angängig, auch der Jugend zugänglich gemacht werden. (Prospekte sind durch die Ausstellungsleitung Frankfurt a. M., Messe, Haus Offenbach, zu beziehen.)

9. Der VI. Internationale Kongreß für Kunst- und Zeichenunterricht und angewandte Kunst soll nach dem Beschluß seines Vorgängers (Paris 1925) Ende Juli 1928 in Prag stattfinden. Mit ihm wird eine Ausstellung von Schülerzeichnungen aus aller Welt verbunden sein, ebenso eine solche von Lehrmitteln des Kunst- und Zeichenunterrichts nach Art der gleichen Dresdener Veranstaltung im Jahre 1912. Zur Verhandlung sollen u. a. folgende Fragen stehen: Das Schrifttum für Zeichnen in den verschiedenen Nationen; Zeichenunterricht und Industrie; Einfluß von Volk, Rasse und Schicht auf die zeichnerische Fähigkeit des Kindes; Bedeutung der Farbe im Unterricht; Wege zur Entwicklung der räumlichen Vorstellungskraft. Anschrift des Komitees: Jos. Dejedro, Bratislava-Dlouh'a 16.

* *

Schrifttum.

Herzberg, A., Zur Psychologie der Philosophie und der Philosophen. Leipzig 1926. Meiner 247 S. M. 8.—, geb. M. 10.—.

Aus den Selbstbekenntnissen von etwa 30 Denkern jeder Form hat Verf. eine Art Anamnese der Persönlichkeit und ihrer Produktion abgeleitet. Geniale und pathologische Natur erweisen gewisse Beziehungen; milder ausgedrückt, werden Verkrampfungen des Ichs mit entsprechenden Selbstbefreiungen oder auch Versteifungen des disponierten Charakters in Verbindung gebracht. Wie bei einer Krankengeschichte werden so die individuellen Bedingungen des Lebensraums und der Persönlichkeit an Hand der Selbstzeugnisse als verantwortlich für die objektive Tat des Philosophen entwickelt. Theoretische und praktische Philosophie — als Prinzipien innerster Gegensätzlichkeit — sind eigentlich der Urboden, aus dem sich alles ableiten läßt! Einleitend ist daher der Theoretiker naturgemäß mit dem nicht normalen, freien Menschen in Verbindung gebracht! So wird Geld, Beruf, Liebe, Ehe, Menschenumgang, Politik, praktisches Lebensverhalten und weiteres mehr dargestellt. Hieraus entwickelt Verf. eine Hemmungshypothese der Person, die Philosophie und Philosophen erklären kann. Philosophie und persönliche Insuffizienz gehen Hand in Hand. Das Buch endet mit einer Darstellung des Philosophentyps als Charakter: woraus an sich eine Biologie der Philosophie folgern muß. — Leider hat Verf. nicht immer eine gegenstandsgemäße Form der Darstellung gefunden. Er ist zu stark diagnostizierender Mediziner, der in seiner Wirkung dem protestierenden (fälschlich natürlich sich empörenden) Fachphilosophen vorbeireden mag! Hätte er seine Waffen schärfer geschliffen und eine etwas weniger robuste Feststellung der „Fälle“ durchgeführt, wäre wohl die Durchstoßkraft der Grundidee erheblicher gewesen! Wer ein wenig die Psychologie der Berufe und der Arbeitsmotive kennt, wird durch diese Leitidee nicht überrascht werden. Es weiß, daß ebenso der Jurist oder Mediziner oder Pädagoge nicht anders „kann“ — wenn er etwas leistet. Daß er instrumenthaft inneren Trieben folgt, die ihn zu objektiven Leistungen führen. Letzten Endes ist unsere Kultur nur Frucht menschlicher Hemmungsarbeit gewesen. Das ernüchtert vielleicht den Produktionsstolz des Geisteswissenschaftlers, tut aber dem objektiven Befund keinen Abbruch. Und derartig biologische Erläuterungen können ebensowenig auf der anderen Seite den Geltungswert der Produkte gehemmter Individualitäten für die Gesamtheit bestimmen oder außer acht lassen. Kausal gesehen ist die Diagnose H s sicherlich richtig. Aber Kausalität entscheidet nicht im Leben. Erkennen und Zielsetzen sind Dinge zweier getrennter Ebenen. Auf H.s Schrift, die auch den Philosophen endlich zum „Menschen“ macht, sei daher die Aufmerksamkeit gelenkt. Ich halte sie in diesem Sinne für tapfer und verdienstvoll. Mit der Begrenzung auf die Ebene, der ihre Fragestellung zugewendet bleiben muß.

Stuttgart. Fritz Giese.

C. G. Jung, Das Unbewußte im normalen und kranken Seelenleben. Zürich 1926. Rascher & Cie. A.-G. 166 S.

Die vorliegende Schrift versucht, fern von flach populärer und einseitig wissenschaftlicher Darstellung, einen Überblick über die Methode und die Ergebnisse der analytischen Psychologie zn geben.

Die Darstellung der analytischen Technik an neun Beispielen im Sinne der Freudschen Sexualtheorie, der Adlerschen Machttheorie oder der Jungschen konstruktiven Theorie ist äußerst klar und gewinnt besonderes Interesse durch die Gegenüberstellung der Analysen an ein und demselben Fall.

Wesentlicher aber (wenigstens für die Publikation) ist die Theorie, die sich rein empirisch aus solchen Analysen ergab. Ein Vergleich der Freudschen und Adlerschen Theorie zeigt den kausalen Charakter der ersteren, den finalen der letzteren; beide anerkennen das Unbewußte als Sammelstelle der Gegenstücke unserer bewußten Tugenden, die uns bei Gelegenheit von hinten überfallen. Dort gewinnen die Objekte eine determinierende Kraft, hier wird das Subjekt ungewöhnlich betont. Beide Theorien sind in sich richtig, aber einseitig; während die eine unästhetisch ist und intellektuell wenig befriedigen kann, wirkt die andere giftig. Sie sind überall da nützlich, wo es gilt, Unwerte zu zerstören, wegzuätzen, nicht aber da, wo aufgebaut werden soll; sie sind eben bloß reduktiv und begreifen eine Neurose nur aus infantilen Phantasien. Sie verdanken ihr Entstehen der Eigenart des Forschers, von denen der eine extravertiert, der andere introvertiert ist. Freud und Adler sind darin typische Vertreter der Menschheit (man denke an Wagner und Nietzsche). Introvertierte und extravertierte Menschen nähern sich einander gern (Freundschaft und Ehe) und mit Erfolg, solange sie sich nicht zu sehr miteinander beschäftigen, sonst wird der Wert des einen zum Unwert des andern. Im Introvertierten kommt eine minderwertige Extraversion

zum Vorschein und umgekehrt. Das führt zur Entzweiung mit sich selbst und andern. Dieses Gegensatzproblem ist meist eine Erscheinung des reiferen Alters und bewirkt oft einen Umschlag ins Gegenteil (Berufswechsel, Scheidungen, Bekehrungen), wodurch ein fataler Verlust unzweifelhafter Werte eintreten kann. Sollen aber die alten Werte erhalten und gleichzeitig ihr Gegenteil anerkannt werden, so führt das zu einem Zustand der Unsicherheit, der kontradiktorischen Überzeugungen, aus denen es scheinbar keinen Ausweg gibt.

Eine nähere Untersuchung des Unbewußten fordert eine Trennung des persönlichen Unbewußten (das verloren gegangene Erinnerungen, verdrängte Vorstellungen, unterschwellige Wahrnehmungen und Inhalte, die noch nicht bewußtseinsreif sind, enthält) vom überpersönlichen oder kollektiven Unbewußten. In diesem liegen die irrationalen Elemente: vererbte Möglichkeiten von Vorstellungen früherer Generationen, ja selbst unserer tierischen Ahnenreihe. In dieser Bereitschaft, immer wieder dieselben oder ähnliche, insbesondere mythische Vorstellungen zu reproduzieren, treten herrschende Prinzipien, Götter und Gesetze hervor. Jung nennt sie Dominanten. (Dazu gehören z. B. die Begriffe: Gott, Dämon, Energie, Äther.) Sie treten meist projiziert auf an den Personen der Umgebung als abnorme Unter- oder Überschätzungen, als Erreger von Mißverständnissen, Streit und Schwärmerei. Solange ein Patient dies nicht erkennt, bezieht er sie auf sich selber und geht so entweder einer Selbstvergötterung oder Selbstzerfleischung entgegen. Eine Rettung ist nur möglich durch eine solche Auseinandersetzung mit dem Unbewußten. Als Brücke über die klaffende Spalte zwischen den rationalen und irrationalen Funktionen der Psyche hat diese Arbeit den Namen einer transzendenten Funktion erhalten.

Die Darstellung dieser irrationalen Inhalte erschwert die Lektüre des Buches beträchtlich, da sie eben nur mit rationalen Mitteln geboten werden kann. Man käme damit das Gefühl einer gewissen Willkür nicht los, um so mehr, als reproduzierte Analysen immer einen ungelösten Eindruck hinterlassen, wenn nicht die strenge Sachlichkeit und empirische Treue Jungs, die ihn auf diesem Neuland der Forschung vor verfrühten Formulierungen zurückhält, genügend Vertrauen erweckten.

Die pädagogische Welt darf Jung aufrichtig dankbar sein für die wertvollen Entdeckungen und die reichen Anregungen dieses Buches.

Zürich. Arthur Fischer.

Gerhard Skubich, Untersuchungen über den berufsschulpflichtigen Nachwuchs. Ein Beitrag zur wissenschaftlichen Berufskunde. (Bücherei des Öffentl. Arbeitsnachweises Serie II. Heft 10.) Stuttgart 1926. Kohlhammer. 24 S. M. 1.20.

Der Leiter des Berufsamtes der Stadt Magdeburg gibt in der kleinen Schrift einiges statistisches Material aus den Jahren 1922 bis 1925 an rund 7800 Jugendlichen zur Feststellung soziologischer und wirtschaftlicher Gesetzmäßigkeiten in der Berufswahl. Eine traditionelle Berufswahl, derart, daß der Sohn den Beruf des Vaters ergreift, findet sich nur etwa bei 10—11 % des Materials, und zwar sind dies vorwiegend bestimmte Gruppen selbständiger handwerklicher Gewerbetreibender. Die Lehrlinge stammen zwar zu $^1/_3$ von gelernten Vätern ab, aber nicht von solchen gleichen Berufs. Daß auch die ungelernten Jugendlichen zu einem Viertel von gelernten Vätern abstammen (neben 30 % ungelernten Vätern), ist durch die wirtschaftliche Notlage der Inflationszeit zu erklären. Ausführlich behandelt Verfasser die Frage der Beziehung zwischen Berufswahl und Schulbildung. Nur etwa die Hälfte der Lehrlinge hat eine abgeschlossene Schulbildung aufzuweisen. Schüler, die aus niederen Klassen abgehen, bevorzugen die „traditionslosen" Berufe. Der Lehrstellenwechsel hat mit dem Aufhören der Inflationszeit eine sinkende Tendenz bekommen. Der Berufswechsel scheint von wirtschaftlichen Faktoren ziemlich unabhängig zu sein. Der Zuzug vom Land betrifft besonders die Lehrlinge, ungelernte Jugendliche kommen selten von auswärts. Der Eintritt in die verschiedenen Berufe erfolgt bei den Jugendlichen vom Lande relativ wahllos, je nachdem was sich bietet. Höchstens ist Fleischer- und Bäckerberuf wegen der freien Kost und Wohnung etwas bevorzugt.

Jena. Annelies Argelander.

Dr. Maria Montessori, Montessori-Erziehung für Schulkinder. Betätigungsdrang und Erziehung. Stuttgart 1926. Julius Hoffmann. Geh. M. 6.60.

Frau Montessori will die Berechtigung ihrer Methode allgemein und im besonderen für das 6—10jährige Kind begründen. Man versteht den großen Erfolg, den die Anregungen der italienischen Pädagogin in allen Zonen finden, aus der starken und beredten Begeisterung, die aus dem Buche spricht und aus dem rücksichtslosen Verwerfen gewisser pädagogischer Ideen und Methoden, die sicher noch mancherorts

herrschen. Gewiß ist jedoch, daß für den allgemeinen Stand des deutschen Kleinkinder- und Grundschulbildungswesens gegen längst verlassene Grundsätze vorgegangen wird.

Die Montessorischen Angriffe gegen eine angeblich herrschende Pädagogik, von der Art der Fritz Reuterschen „Sokratischen Methode" (S. 53ff.) mögen gewisse Berechtigung haben, wenn man erfährt, daß in Italien der Elementarunterricht nach den Herbartschen Formalstufen erteilt wird. Trotzdem ist die temperamentvolle Wiederholung einer in Deutschland längst geübten Kritik als Anreiz zu erneutem Nachdenken der angeschnittenen Probleme zu begrüßen. Widerspruch muß jedoch die psychologisch-genetische Begründung der Methode erwecken. Auch hier nimmt die Verfasserin den bequemen Standpunkt ein, daß sie gegen eine Wissenschaft zu Felde zieht, die in dieser Form nur mehr historisch besteht. Sie setzt sich ausschließlich mit der exakt-experimentellen Psychomechanik der Jahrhundertwende auseinander. Das Urteil über die Psychologen, das sie dabei übernimmt: „Sie geben sich nie Betrachtungen hin, lesen dagegen sehr viel . . .", ist auch gegen die Vertreter einer überholten Entwicklungsepoche der Seelenkunde falsch und unbegründet.

Wenn die Pädagogin dann die Rolle jener abgelehnten „messenden Psychologie" in der Pädagogik besetzen will durch ihre „Wissenschaft, die die kindliche Persönlichkeit «umwandelt»", so verkennt sie den Charakter der Psychologie als rein beschreibender Wissenschaft und ihre immer wieder zum Unheil beider Disziplinen verwaschene Abgrenzung gegen die Pädagogik. Es ist ein Unding, eine für die andere setzen zu wollen.

Jene neue Wissenschaft ist allerdings stark von der verworfenen Experimentalpsychologie beeinflußt. Mit dieser glaubt sie, Grundlagen des seelischen Lebens in einfachen Bewußtseinsinhalten, seelischen Elementen zu besitzen, deren möglichst gesonderte Ausbildung und Schulung Vorbedingung für die Entwicklung der sich daraus zusammensetzenden höheren Bewußtseinsvorgänge ist. Ausdrückliches Ziel der ersten Erziehung ist daher analytisch-elementenhafte „Isolierung der Sinneswahrnehmungen". Die Kindespsychologie der letzten zwei Jahrzehnte hat in fortschreitendem Maße auf die Geschlossenheit der frühkindlichen Psyche hingewiesen. Ein vorzeitiges Zerschlagen dieses biologisch und genetisch notwendigen Komplexes aller Lebensfunktionen, der typischen seelischen Struktur des Kleinkindes bedeutet ein rohes Vernichten eines Eigenwertes. Eine solche Erziehung ist dann nicht nur keine Entwicklungshemmung, wie es Frau Dr. Montessori fordert, sondern künstliches Frühreifmachen, ein Zwang für die stetige Entwicklung, Sprünge zu machen: Treibhauspädagogik.

Nicht nur in diesem Punkte scheint sich mir die Montessorische Reform mit dem pädagogisch-psychologischen Rationalismus gewisser Aufklärer zu berühren. Die mit Recht aufgestellte Forderung des Eigenwertes und der Freiheit des Kindes wird am Maßstabe des Freiheitsstrebens des Erwachsenen gemessen. Das Kind ist frei, wenn es genau so handeln kann wie ein Großer. Dem gegenwärtigen Wissen um die nicht beträchtlich genug zu denkende Andersartigkeit der primitiven Seele entspricht eine solche „Freiheit" nicht.

Die nüchterne Zweckmäßigkeit der Montessorischen Lehrmittel, die jede Eigenart der kindlichen Persönlichkeit ausschalten wollen, da die kindliche Phantasie, das freischöpferische kindliche Spiel nützlichkeits- und verstandeseinseitig abgelehnt und bekämpft werden — das aus der Harmonie des reifen Charakters gewonnene Ideal möglichst schwankungslos dahinfließender Betätigung kindlicher Arbeit und Erholung — der Glaube an die Möglichkeit eines bewußten Lenkens der kindlichen Entwicklung bis zum „Genie" — alles weißt in dieselbe Richtung. Eine die überwiegend emotional-voluntaristische Ganzheitlichkeit der kindlichen Seele in ihrem Eigenwert achtende und anerkennende Pädagogik muß einen anderen Bildungsweg einschlagen. Doch ist es für jeden Pädagogen Pflicht, das Werk der Maria Montessori, das seine Wirkung bis nach Neuseeland erstreckt, eingehend zu studieren und sich im Ganzen wie im Einzelnen damit auseinanderzusetzen.

Leipzig. Heinz Burkhardt.

Eichler, O., Die Wurzeln des Frauenhasses bei Arthur Schopenhauer. Bonn 1926. Marcus & Weber. 66 S. M. 3.40.

Das Büchlein ist psychoanalytisch gerichtet und geht aus von der Ehe der Eltern Schopenhauers, deren innere Schwierigkeiten eine Umkehrung des ursprünglichen Vaterhasses nach dessen Tode in überbetonte Sympathie, aus Schuldgefühl des Sohnes, bedingten. Anderseits bildete sich die inzesthafte Mutterliebe um in generelle Frauenfernhaltung. Daraus folgen die entsprechenden Theorien. Wer die psychoanalytischen Lehren kennt, findet im Heft einen weiteren Anwendungsfall; wer sie nicht kennt, vielleicht in überraschenderer Form einen Schlüssel zum Wesen des Pessimismus.

Stuttgart. Fritz Giese.

* *

Das Interesse.

I. Historisch-kritischer Teil.

Von Georg Lunk.

Es ist eine bekannte Erscheinung, daß wissenschaftliche Streiter oft nur deshalb sich nicht zusammenfinden können, weil sie entweder mit den gleichen Worten einen ganz verschiedenen Sinn verbinden, oder weil sie für den gleichen Sachverhalt verschiedene Ausdrücke verwenden. Daß aber zwei einander aufs schärfste, in toto genere, bekämpfende Richtungen an einem fundamentalen Punkte gemeinsam festhalten und dann doch wiederum — bei tieferer Erfassung dieses eigentümlichen Verhaltens selbst innerhalb dieses einheitlichen Schnittpunktes in der ganzen Weite ihrer Gegensätzlichkeit voneinander entfernt bleiben, dürfte wohl ebenso selten wie überraschend sein. Wer nämlich die Mühe nicht scheut, sich einen Einblick in das psychologisch-pädagogische Schrifttum unserer Zeit zu verschaffen, dem kann es nicht entgehen, daß trotz schärfster Gegensätzlichkeit die naturalistische Pädagogik ebenso wie die idealistische gemeinsam daran festhalten, daß das Interesse einen pädagogisch-didaktischen Zentralbegriff darstelle. An diesem Kernsatz, den jedes Lehrbuch der Psychologie bzw. der Pädagogik in starken Lettern verkündet, den jeder abgehende Lehrerseminarist als unverlierbares „selbstverständliches" Eigentum mitsamt der Herbartschen Interessentafel hinaus in die Praxis trägt, läßt keine der Parteien rütteln, was sich doch jedenfalls nur dadurch erklären läßt, daß mit dem gleichen Begriff jede derselben ihre eigene, zur anderen in diamentralem Gegensatz stehende Sinnesrichtung verknüpft. Dazu kommt noch eine weitere nicht minder auffällige Tatsache. Obwohl wir es hier infolgedessen mit einem Begriff von überragender Bedeutung zu tun haben, mit einem Begriff, der jenseits all der ungezählten Antithesen zu stehen scheint, die mitunter das Fundament der Theorie erschüttern, liegen dennoch über diese anerkannt hochbedeutsame Frage trotz der Flut der Neuerscheinungen nur überraschend wenige und insbesondere fast gar keine eingehenderen Darstellungen vor. Man wird in dieser Frage auf die drei Monographien von Dr. Ostermann, Dr. Walsemann und Nagy verwiesen und liest im übrigen in allen Lehrbüchern den nämlichen Irrtum, wonach Herbart als der erste sich mit dem Interessebegriff überhaupt beschäftigt und ihm eine entsprechende Bedeutung innerhalb seines Systems zuerkannt habe, während vor ihm darüber nichts und nach ihm nichts wesentlich Neues vorzufinden sei.

Der I. Band meines vor kurzem erschienenen Werkes „Das Interesse"[1]

[1] Sammlung „Pädagogium", Bd. XII, 1, Leipzig 1926.

versucht nun in eingehender übersichtlicher Weise mit der „geschichtlichen Entwicklung der Interessetheorie vor und nach Herbart bis unmittelbar in die Gegenwart herein vertraut zu machen und auf Grund eines durchgängigen eingehenden Quellenstudiums den Nachweis zu führen, daß nicht erst Herbart der Schöpfer einer Interessetheorie sei, sondern daß vielmehr seit ältester Zeit, nämlich seit der Antike, der Sachverhalt bereits gesichtet war; daß ferner die Darstellung Herbarts zwar für unsere Zeit, zumal durch die ungünstigen Auswirkungen innerhalb seiner Schule, insbesondere durch die unglückliche Hand Zillers, sehr ergänzungs- und klärungsbedürftig geworden ist, daß aber die Monographien nach Herbart im wesentlichen nicht über dessen Gesichtspunkte hinauskamen und vom heutigen Standpunkt der Wissenschaft aus besehen daher als ungenügend und in vielen Punkten überholt gelten müssen; und endlich, daß die nach Herbart erkennbaren Richtungen zwar im einzelnen sehr wertvolle, zumeist empirische Ergänzungen und Erweiterungen brachten, uns dafür aber auch mit einer doppelten Gefahr bescherten, deren Auswirkungen sich unmittelbar noch in die Gegenwart herein erstrecken. Wir werden sie innerhalb des Interessethemas als die vielbefehdete „Richtung" des Intellektualismus, die direkt auf Herbart zurückgeführt zu werden pflegt, und des Naturalismus, der noch wesentlich jüngeren Datums ist, zu erwähnen und zu kritisieren haben. Folgen wir nun den Darstellungen des historischen Teils in einem gedrängten Überblick! — (Der II. Band des Werkes wird eine nach dem derzeitigen Stand der Wissenschaft mögliche Untersuchung bringen, deren Zweck es sein soll, durch eine umfassende philosophisch-psychologische Begründung die pädagogisch-didaktische Eignung und Verwendungsfähigkeit des Begriffs Interesse zu erörtern.)

Wenn ein Wort eine solch ausgedehnte Verwendungsmöglichkeit — zumal im fachwissenschaftlichen Bereich — zuläßt, daß sogar die gegensätzlichsten Anschauungen es gleichzeitig verwenden können, dann liegt von vornherein der Verdacht nahe, daß hierin irgend etwas nicht in Ordnung sei. Empfiehlt es sich nun ohnehin schon für die wissenschaftlich exakte Bearbeitung einer Frage, zunächst die zu untersuchenden Begriffe durch geschichtliche Beleuchtung ihrer Entstehung und ihres fortschreitenden Bedeutungswandels möglichst scharf und einheitlich zu erfassen, so wird eine solche Vorarbeit bei einem so strittigen Begriff, der selbst die stärksten Antinomien zu umschließen vermag, geradewegs zur unerläßlichen Voraussetzung für seine wissenschaftliche Reinheit und Gebrauchsfähigkeit. In der uralten formelhaften syntaktischen Konstruktion interest ist dem Lateiner der Träger des Gedankens, das Satzsubjekt unbekannt geblieben. Außer bei den Naturerscheinungen („es blitzt") kehrt dieser verschleiernde Sprachgebrauch auch für seelisches Verhalten wieder (es ärgert mich . . .), und es steckt in diesem unscheinbaren „es" interessiert ein unerkanntes Seiendes zwischen

Ursache und Wirkung, zwischen Subjekt und Objekt — ähnlich im Griechischen *συμφέρειν* oder *μέλει μοι* — ohne indes damit identisch zu sein. Wir finden im Griechischen überhaupt keinen einheitlichen Ausdruck von paralleler Verwendungsweise, vielmehr eine Reihe von Umschreibungsmöglichkeiten, die in ihrer Nebeneinanderstellung bereits die Vieldeutigkeit der heutigen Verwendungsweise des Ausdruckes ahnen lassen.

Eine vergleichende Übersicht über die Wortgeschichte innerhalb der modernen Kultursprachen (französisch, englisch, amerikanisch, deutsch) ergibt eine auffallende Übereinstimmung in der Entwicklung des Bedeutungswandels von ursprünglichem Schaden zu Nutzen, Eigennutz, persönlicher Anteilnahme, Hingabe und von da zu Wertschätzung und seelischem Verbundensein. In Rechtssprache und Handelswesen läßt sich das Auftauchen des Wortes im angedeuteten Sinn bis zu Beginn des 16. Jahrhunderts verfolgen, während es in den modernen Kultursprachen seit dem 18. Jahrhundert als allgemeines Sprachgut heimisch wird. Als psychologisch-pädagogischer Fachausdruck dürfte „Interesse“ seit der erstmaligen Verwendung durch Locke und besonders durch Rousseau sich rasch allgemein eingebürgert haben, in psychologischen Werken freilich finden wir es bis heute weit weniger erörtert als in pädagogischen und didaktischen, und zwar durchaus nicht einheitlich. Stellt man den Interessebegriff eines Herbart oder Paulsen z. B. jenem eines Basedow oder irgend eines modernen Anwalts der „Fröhlichen Kinder“ gegenüber, so ergibt sich eine unverkennbare Gegensätzlichkeit in der Auffassung: Hier uranfänglich kindliche Naturanlage — dort geläutertes, verantwortungsbewußtes, seelisches Verbundensein. Dieser dem Wortsinn eigene Utraquismus spiegelt sich fortwährend in der historischen Entwicklung der Interessetheorie.

I. Die Entwicklung des Interessebegriffs bis Herbart.

Es mag überraschen, daß der Sachverhalt „Interesse“ bereits in der Antike gesichtet wurde und daß Plato und Aristoteles tiefgründige philosophische Vorarbeiten zur Grundlegung einer Interessetheorie schufen, die freilich so gut wie unbekannt blieben — in vorliegendem Werk finden sich die hiefür erforderlichen Belege zusammengestellt. Bei Plato sind es vor allem seine beiden Hauptschriften „Staat“ und „Gesetze“, in welchen er seine Anschauungen niederlegt. Wir erfahren durch die Gegenstände der Außenwelt Lust und Leid, und diese Zustände vermögen uns „wie Fäden und Schnüre“ gleichsam an die Gegenstände zu fesseln und dadurch zu Handlungen anzuspornen, die gegensätzlicher Art sind. Je nach der Art und Höhenlage der Wertgebiete (= Interessensphären), denen wir uns zuwenden, unterscheiden sich die Menschen in drei Klassen. Die niedrigste seelische Wertigkeit besitzen diejenigen, welche nur die Bedürfnisse ihres Leibes und die „sinnlichen Bestrebungen“ ihrer Seele kennen; über ihnen stehen die Wächter und Krieger, welche daneben auch ein ausreichendes

Pflichtbewußtsein gegenüber dem Staat besitzen; einsam und erhaben, jenseits von den durch persönliche Interessen Gebundenen wandeln die ἄριστοι und φιλόσοφοι ihren dornenvollen Weg, denn ihnen hat die souverän waltende Natur ein „inesse" als Mitgift auferlegt, das ihnen in stärkster Entsagung die Emanation des δαιμόνιον abringt. Zwar finden wir auch schon bei Plato neben dieser Wertung und Klassifikation der Menschen nach ihrem Interessegebiet pädagogische Folgerungen, allein in der Hauptsache ist es doch sein großer Schüler Aristoteles, der neben diesen metaphysisch-psychologischen die empirisch-didaktischen Vorarbeiten zur Abhebung einer Interessetheorie schuf. Man dürfe die Jugend nicht zu Kurzweil und Tändelei erziehen — Interesse ist vielmehr die durch die Einsicht geläuterte Lust am Lernen, ist innerstes Dabei- oder Verbundensein, Nicht-anders-können, ein Erwachen und Entgegenstreben der eigenen Kräfte (hier wird Sokrates' Begriff der ἀνάμνησις sichtbar); heute sagen wir dafür Selbsttätigkeit, Lernfreudigkeit, spontanes oder gar künstlerisches Schaffen. Interesse wird also gedeutet als sittliches, verantwortliches Strebeziel gemäß dem eigentümlichen Wesen des Einzelnen. Der Dreischritt der Methode: Erfahrung, Überlegung, Anwendung verbürgt die seelische Bereitschaft; Nutzen, Geschäft und praktischer Vorteil sind die Ausgangspunkte zur Normierung des eigenen Strebens, die durch Belehrung (=Vernunftbildung) und Gewöhnung erreicht wird, wobei der teleologische Gesichtspunkt gewahrt bleibt. Plato sprach von drei Gattungen von Menschen — bei Aristoteles finden wir drei Stufen der Interesseentwicklung oder Lebensführung (vergl. Sprangers Lebensformen).

Leider blieben diese herrlichen Ansätze verborgen, und wir müssen über die kleineren Nachfahren (z. B. Quintilian) hinweg bis auf Vives verstoßen, um wieder einen großen, d. h. überhaupt den ersten großen Theoretiker des Interesses zu „entdecken". Es handelt sich hier in der Tat um ein Ausfindigmachen; denn ist Vives an sich schon so gut wie verschollen oder doch wenigstens vernachlässigt geblieben bis in unsere Zeit herein, so gilt dies noch in verstärktestem Maße hinsichtlich seiner Interessetheorie. Wer hätte wohl hinter seinem allerdings vielfach nicht präzis gebrauchten Ausdruck affectus das vermutet, was er — nach eingehenden Quellenstudien — in der Tat darstellt: eine Interessetheorie von hohem Werte!

Gewisse Seelenerregungen stellen sich als Folge psychologischer Prozesse dar; den eigentlichen „Affekten" hingegen geht eine Schätzung, bzw. Erkenntnis über Güte oder Schädlichkeit des Objektes voraus (vgl. Dr. Ostermann!) Die Zuwendung der Seele zu einem Gegenstand („Ding") erfolgt entweder infolge sensitiver Erregung aus intellektueller Wertschätzung. Mit dem Affekt verbindet sich nämlich eine Neigung, ein Sich-angezogen-fühlen, das sich bis zu den nachhaltigsten seelischen Erschütterungen steigern kann. Vives unternimmt es bereits, die begehrten Objekte nach ihrem Werte zu scheiden und vom Wert der Objekte unsere Wertschätzung, die immer subjektiver Art ist, abzusondern. Mit der allubescentia ist die niedere (sinnliche), mit

desiderium sciendi, welchen Ausdruck Comenius neben zahlreichen feinsinnigen psychologisch-pädagogischen Gedanken übernimmt, ist die intellektuelle, werterfüllte Art des Interesses gemeint; erstere ist nicht zu verachten (supprimere), sondern als Ausgangsbasis zu betrachten und durch die fortschreitende Lebenserfahrung und Gesinnungsläuterung allmählich in die höhere Form umzuwandeln, ja vielfach ist das „Affiziertwerden" der Seele erst Veranlassung zu einer sittlichen Regung, zum *συμπαθνῖν*. Im Sinne des „interesse" wird das Streben, die „Liebe" (vergl. das antike *ἔρος*, im Gastmahl Platons z. B.) auf das rechte „Gut" gelenkt — also Andeutung der Normierung — so entsteht über alle Interessenkombination und — Wandelbarkeit der Motive hinweg zuletzt die *εὐθυμία*, das Wohlbefinden der Seele, der persönliche Ausklang der determinierten Wesensanlage (nach unserem Terminus im II. Band).

Die pädagogischen Nutzanwendungen aus diesen tiefgründigen Einsichten in die Natur des Interesses finden wir zwar wohl auch bei Vives schon, jedoch wissenschaftlich begründet und durchgeführt erst bei Comenius. Ihm ist das desiderium sciendi (vergl. Aristoteles), der Wissenstrieb, das Interesse, die unerläßliche Voraussetzung jeglichen Erfolges. Er nimmt Neigung und Begabung zusammen — was uns an Plato erinnert — und verwendet für beide als gemeinsamen Ausdruck naturae inclinationes. Die Kunst der Erziehung besteht darin, genau darauf zu achten, in welcher Weise die Seele angenehm berührt und dadurch befruchtet wird. Durch Läuterung und Überwindung der Natur gelangt der Mensch zur Harmonie, so daß die niederen Interessen infolge der Erkenntnis der Irrtümer den höheren allmählich weichen, wodurch unser Streben immer reiner und edler wird und unsere Seele immer näher an sich selbst herandringt. Es ist der Gedanke an die Seelenschau, wie er bereits Plato vorschwebte. Darum sind die Inhalte der Interessen genau zu studieren und an der ewig unverrückbaren, über aller Zeit in unwandelbarer Reinheit und Echtheit schwebenden Norm des Sittengesetzes zu prüfen, d. h. die Lebensgeister, wie sie in den naturhaften Interessen mit Macht und Ungestüm sich regen, sind zu bannen durch die Kraft der Selbstbeherrschung.

Die großen Intellektualisten der neueren Philosophie, z. B. Spinoza, knüpfen nur an Sokrates wieder an, wenn sie die These verfechten. Nach den Gesetzen der Natur (= der Einsicht, des Geistes) begehrt, bzw. verabscheut jeder, was er für gut oder schlecht hält. Darum ist die Ausbildung des Verstandes höchstes Gebot, da sich Irrungen im Spiel der Interessen immer wieder als Entfernungen von der „Vernunft" infolge überstarker, ungebändigter natürlicher Triebe und Leidenschaften erweisen lassen. Wenn nun auch Leibniz einem allzu starren Intellektualismus hinsichtlich der Interessebildung abhold ist, indem er ausspricht, daß die Vorstellungen den Willen nur inclinant, non necessitant (= geneigt machen, aber nicht zwingen können), so war es doch Humes Erfahrungspsychologie

vorbehalten gewesen, auf die gefühlsmäßig entstandenen „Zweckmotive“ unseres Handelns, woraus die „Wertschätzungen“ hervorgehen, mit allem Nachdruck hinzuweisen. Er sagt klipp und klar: Der Impuls geht nicht aus der Vernunft hervor (was nun wiederum einseitig ist), sondern wird nur von ihr geleitet. Bei ihm findet sich auch der Ausdruck interested: Ein Gegenstand kann uns durch Nützlichkeitszusammenhang oder Neuheit fesseln.

Mit Locke und Rousseau erreichen wir im Verlauf der historischen Linie die eigentlichen Schöpfer des Interessebegriffs. Aber: Verursachen die deutschen Philosophen in ihrem Intellektualismus eine Verkennung des richtigen Sachverhalts durch einseitige Betonung des Anteils der Vernunft in der Interessebildung und damit in der Willensentfaltung, so entdecken wir bei Locke und Rousseau eine Verneinung des wahren Sinnes und Gehalts des Interessebegriffs, wie es uns aus der Auffassung der Naturalisten aus unserer eigenen Zeit zum Übermaße bekannt geworden ist, Locke zwar will in weitschauender Weise wenigstens für die frühe Jugend im Notfall selbst vor harten Mitteln nicht zurückschrecken, um durch negative Interessenbildungen die sittliche Entwicklung nicht zu gefährden, solange die Vernunft noch zu schwach ist, und vertraut dem mit der wachsenden Einsicht von selbst erfolgenden Motivwandel in kühnem Optimismus, daß durch ihn eine bewußte Einschätzung der Folgen und damit des wahren Wertes der eigenen Betätigungsrichtungen (= Interessen) erfolgen wird; allein was er an methodischen Vorschlägen empfiehlt, gleitet ganz und gar ins seichte philanthropistische Fahrwasser hinein: Er will das Lernen zu einem Spiel gestalten und alle möglichen Wege ausfindig machen suitable to their particular tempers, leitet das Interesss gleich Hume biologisch ab und verzögert und erschwert die Normierung außerordentlich. Was wir nun aber bei Rousseau, der auch das Wort, nicht nur den Sachverhalt, eingehend verwendet, vorfinden, das ist die andere große Gefahr, die dem Interessebegriff stets inhärierte und inhärieren wird: Nicht die Verbiegung ins Verstandesmäßige, so daß die Bedeutung der emotionalen Verankerung des Interesses im Seelenleben verkannt wird, was wir (cum grano salis!) auch bei Herbart wiederentdecken werden, sondern die für die Erziehungspraxis noch weit verhängnisvollere Verkennung des Rangverhältnisses zwischen der biologischen und der ethischen Wertkomponente in dem sie beide umspannenden Interessebegriff. Rousseau stellt samt seinem deutschen Schwarm und Anhang sowohl zur Zeit der Basedows wie auch der Ellen Keys insofern ein Extrem dar, als er über dem biologischen Faktor den ideellen Sinn der pädagogisch-didaktischen Maxime überhaupt nicht sieht und nicht sehen will. Sein Emil ist daher eine unmögliche Konstruktion, ist das phantastische subjektive Traumbild eines selbst nicht erzogenen Menschen. Die Interessen sind ihm die spontanen seelischen Äußerungen der Individualität und zwar das gegenwärtige, das augenblickliche spontane

Interesse (l'intérêt immédiat oder présent) und nur dieses allein und ausschließlich ist der große Hebel (le grand mobile) auch für die Zukunftswirkung das einzige, was der Erziehung zur Richtschnur dienen darf.

Was wir demgegenüber bei den Romantikern, die gegenüber dem abstrakten Menschenbild der Aufklärungsperiode zum erstenmal wieder den Menschen in seiner richtigen d. h. irrationalen Wesensart sehen, vorfinden, ist nur noch ein schwacher Anklang an die Utopien jener Schwärmer. Schleiermacher meint nämlich, eine gewaltsame Umstellung der natürlichen Interessen zur Erfüllung der Zwecke der Gemeinschaft sei gar nicht nötig, wenigstens nicht in der Regel, denn „die Erziehung empfängt den Menschen schon in einer dem Ganzen homogenen Bildung", und das Ziel ist ihm das Individuelle, wie es sich innerhalb der Gemeinschaft in den Interessen ausprägt und — durch die Einbezogenheit des Zöglings in die Gemeinschaft von selbst reguliert. Die Eigenart des Einzelnen ist ein gottgewolltes Werk, seine Interessen sind von der Natur festgelegte Ausrüstungen fürs Leben, Lebensrichtungen, die zur Entfaltung drängen — Gott wird das Gedeihen geben!

Als unmittelbarer Vorläufer Herbarts ist „in Ansehung der Interessentheorie" neben dem ganz utilitaristisch eingestellten Heusinger, an dessen maßloser Überschätzung des Manualismus die Arbeitsschulfanatiker unserer Tage lebhafte Freude haben müßten, insbesondere der viel zu wenig berücksichtigte und zur Geltung gelangte Niemeier namhaft zu machen. Seine wissenschaftliche zusammenhängende Interessenlehre kannte Herbart sehr wohl. Allein wenn wir doch Herbart und nicht ihm die Palme reichen möchten, so liegt dies daran, daß es erst Herbart gelang, den Begriff von der schillernden verschwommenen Vieldeutigkeit, die sich im Laufe der Zeit ergeben hatte und die nun bei Niemeier sich durchaus vorfindet, zu reinigen und vor allem ihm die ethische Prägung, die normative Geltung und damit die innere Rechtfertigung in einer Weise zu sichern, daß der ethische Zielgedanke, die eigentliche Sinnrichtung des Interessebegriffes erhalten blieb bis — ja, bis die kurzlebigen pädagogischen Feuilletonisten und Tagesschriftsteller der Gegenwart wiederum den Sinn ins Gegenteil verkehrten.

Herbart spricht ausdrücklich davon, welche Art von Interesse er meint (= Gemütszustände zwischen Verstand und Wille, inneres Eigenstreben, Selbsttätigkeit), nicht das am Anfang stehende Interesse im Sinn von allerlei Unterhaltung und Kurzweil, sondern das am Ende stehende infolge des inneren Ergriffenseins, des Nichtanderskönnens. Er wehrt sich in aller Entschiedenheit[1] gegen das Getändel und Gefasel einiger älterer Pädagogen (Basedow), „die sich herabließen (!) das Lernen, was nun einmal geschehen sollte, zu versüßen durch allerhand Unterhaltendes und Spielendes, anstatt auf bleibendes und wachsendes Interesse zu dringen"; denn er weiß sehr

[1] Umriß § 99.

wohl, wie erschlaffend ein solches Gebaren auf den Geist wirkt. Anstrengung allein bewirkt Steigerung des Kraftgefühls, Selbstüberwindung bewirkt seelische Gesundheit. Es ist mir stets unbegreiflich, daß im Streite um Herbart, in dem endlosen Hin- und Herreden, nicht auf diese beiden wichtigen Stellen (Gemütszustand, Anstrengung) mit allem Nachdruck verwiesen wurde, wodurch uns vielleicht die langwierige Fehde betreffs Intellektualismus und Naturalismus erspart geblieben wäre und wodurch sowohl Hegel, Stiehl, wie auch Rousseau, Ellen Key (nur als Repräsentanten der betreffenden Systeme gedacht!) nicht zu solch unseliger Auswirkung gekommen wären. Wir sehen hier davon ab, die übrigens von Dittes mit scharfer Logik bekämpfte Interessentafel sowie die Bemerkungen über Eigenschaften und Bedeutung des Interesses bei Herbart nochmal abzudrucken und wir müssen es uns hier außerdem auch versagen, die eingehenden Zitate und kritischen Bemerkungen zu Zillers verschrobenen, unglückseligen Gedankenmanövern zu erwähnen. Dagegen soll von den Haupteinwänden gegen Herbarts System flüchtig die Rede sein; hierdurch wird zwar die eigentliche Basis der Behandlung unseres Themas etwas verlassen, aber doch in einem, wie mir scheinen will, nur günstigen Sinn, indem gleichsam aus anderer seitlicher Projektion das Thema, das fortwährend den Zielpunkt der Einstellung bildet, eine ganz eigenartige und wirksame Beleuchtung erfährt.

Ein erster Einwand wendet sich gegen den pädagogischen Idealismus Herbarts und nimmt als Repräsentanten dieser gegensätzlichen Richtung Kretschmar[1]. Das Bedürfnis wird hierin für den entscheidenden pädagogischen Gesichtspunkt erklärt, während nach Herbart der Mensch nur durch Läuterung und Selbstüberwindung zum Charakter wird, den die berufliche Erziehung jedenfalls nur anbahnen kann. Was wir hier vorfinden, ist nicht etwa die erwünschte philosophielose „autonome Pädagogik", sondern lediglich die pädagogische Provinz zum philosophischen System des Naturalismus. Gegen (Herbarts) Interesse polemisiert Kretschmar bezeichnenderweise nicht, weil er a priori einen ganz anderen Sinn unterschiebt. Wir wollen uns nun zwar nicht durch metaphysische Spekulationen den Blick für die einzig brauchbare Grundlegung der Philosophie wie der Pädagogik im Sinne des Naturalismus (s. u.), d. h. durchs sequi naturam, trüben lassen, aber anderseits müssen wir es entschieden ablehnen, wenn das Naturgegebene auch bereits das Ziel bedeuten soll; denn Natur bedeutet nicht nur Gegebenes, sondern zugleich auch Aufgegebenes. Erziehen heißt Herauf- und Herausziehen, heißt Hinausheben über den jeweiligen Stand, nicht aber gemächlich Zuwarten auf nie kommende Gelegenheiten, heißt daher gegebenenfalls auch mit Ernst und Entschiedenheit gegen das augenblickliche Interesse handeln — weshalb wir den „pädagogischen Idealismus" Herbarts, wie er in seiner ethischen Interesseauffassung vorliegt, nur wärmstens begrüßen können.

[1] Entwicklungspsychologie und Erfahrungswissenschaft, Leipzig 1912.

Ein zweiter Haupteinwand wendet sich gegen den Individualismus in Herbarts System. Es wird nun gezeigt, daß dieser Tadel mit vollem Recht dem alles vernünftige Maß überbietenden Ziller gilt, daß hierin aber auch Herbarts Standpunkt nicht ohne Korrektur bleiben darf. Vergleicht man etwa die ganze pädagogisch-ethische Einstellung eines Schleiermacher mit der Grundtendenz in Herbarts beiden Hauptschriften, so kann man nicht umhin, den Sozialpädagogen im Sinne von Natorp, Sallwürk, Rißmann — eine gewisse Berechtigung zuzuerkennen. Zwar will auch Herbart eben durch die ethische Kraft und Absicht seines Interesses den Zögling hineinwachsen lassen in die großen Kulturzusammenhänge und -gemeinschaften, allein trotz seines sozialen sympathetischen und religiösen Interesses ist es doch immer und immer nur der einzelne Zögling, den er im Auge behält, während die Blickrichtung auf die großen Kulturgebiete (Spranger), wie sie Schleiermacher in so überragender Weise eigen ist, und die Frage der Heterogonie des individualistischen Interesses durch den Ausgleich mit den unabweislichen Belangen der großen Gemeinschaften der Kultur und der Moral fehlen. Dem Hauslehrer und Erziehungstheoretiker ging der Blick auf die Gesamtheit und Allgemeinheit eben doch ab. Herbart meint zwar mit „Charakter" einen in der Gemeinschaft sich bewährenden Menschen, aber es wäre eine hervorragende Tat der Herbartianer gewesen, statt ihres endlosen Kleinkrams und ihrer übertriebenen Einseitigkeiten (wofür Ziller als Hauptgötze verantwortlich zu machen ist) eine Synthese zwischen den Anschauungen ihres Meisters und Schleiermachers zu versuchen. Der sittliche Endzweck ist eine absolute Forderung, aber er darf nicht nur wie bei Herbart in subjektiven, sondern muß in objektiven Werten gesetzt werden, objektiv im Sinn einer Eingliederungsfähigkeit des Einzelnen in den großen Organismus der Gesellschaft auf Grund seiner geläuterten, geadelten, subjektiven Interessen, die gleichsam die Kanäle darstellen, durch welche der Einzelne sein Bestes in den unverlierbaren Schatz der Kultur einfließen läßt und gleichzeitig auf diesen Wegen seine stärksten und reichhaltigsten Anregungen daraus für seine Anlage zurückerhält. Interesse ist eine formale Norm, deren Inhaltgebung man an Wundts Formel anlehnen könnte: Verpflichtung zur Mitarbeit an der Kultur auf Grund individueller Neigung (Wundt: Sittlichkeit = Verpflichtung zur Mitarbeit an der Kultur; Interesse wäre dann Selbstverpflichtung für ein bestimmtes Kulturgebiet).

Der 3. Einwand berührt eine Frage von eminenter Wichtigkeit, um deren Lösung sich bis zur Stunde die großen und kleinen Geister, seit wir die Geschichte zurückverfolgen können, bemüht haben, um die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Wissen und Wollen, um die Frage der praktischen Reichweite und Erstreckungskraft der theoretischen Willensbildung. Es ist daher durchaus einseitig und bedeutet ein Unrecht, immer nur Herbart als den verderblichen einseitigen Intellektualisten hingestellt zu haben und ferner geschieht dem wahrhaft großen Mann hierin auch des-

halb unrecht, weil man infolge seiner allerdings hierin geradezu grotesk unglücklichen Terminologie seine Auffassung nicht reinlich von der seiner Schüler scheidet. Es handelt sich um die Beteiligung der Gefühlssphäre im Interesse- und dadurch auch im Willensvorgang, um den „Primat des Vorstellens" im Seelenleben. Durch das Interesse will Herbart einen derartigen Gemütszustand schaffen, daß die Gedankenmassen leben und Farbe bekommen, daß der Schüler warm wird und die inneren „Kräfte" spürt, die sein Gemüt ergreifen. Statt aller anderen Beweise sei hier nur der eine Satz angeführt, der für sich allein schon genügen müßte, um die richtige Sinnerfassung der dunklen Herbartschen Diktion zu ermöglichen: „Man vergesse nicht über dem Interessanten das Interesse; man klassifiziere nicht Gegenstände sondern Gemütszustände".[1] Einsichtlich der Entstehung der Interessen und damit der Willensmotive handelt es sich wohl — wie der II. Band des Werkes eingehend ausführt — um eine doppelte Quelle; zunächst steigen die Interessen aus Empfindungen, Gefühlen, Bedürfnissen hervor; zeitlich bedeutend später treten sodann jene Interessen auf, die aus intellektuellen Erwägungen und Wertschätzungen entkeimen; ob es Gefühle ohne Träger gibt, ist dabei belanglos und überdies wissenschaftlich nicht zu entscheiden. Beim natürlichen Menschen überwiegt de facto die Kraft des emotialen Seelenlebens, beim kultivierten Menschen soll de iure die Kraft des intellektuellen Seelenvermögens in der Interessegestaltung den Ausschlag geben. Das Leben ist ein Kompromiß, weshalb der Primat ebensowohl dem einen wie dem andern Faktor im Seelenleben zufallen kann. Wenn auch nicht in der Absicht, was ja schon die Formel vom Interesse als Gemütszustand besagt, so ist doch zweifellos in der sachlichen Darstellung einschließlich der sprachlichen Formulierung über dem „einheitlich geschlossenen Gedankenkreis" der emotionale Faktor im Seelenleben überhaupt und für die Belange unserer Interessentheorie tatsächlich zu kurz gekommen; allein im Hinblick auf die späteren Forscher können wir trotzdem nur sagen, daß die alsbald zu erörternden Monographien von Ostermann, Walsemann (u. evt. Nagy) nur eine bedeutend bessere Formulierung, nicht aber eine wesentlich neue Orientierung für die Theorie des Interesses bedeutet. Man möchte am liebsten den unseligen Streit beendet sehen mit der wohlbegründeten Auffassung Wundts, für die er einmal das Wort prägt: „Die Frage nach der Priorität von Gefühl und Verstand hat keinen Sinn, wenn nicht die praktische Auswirkung der Theorie infolge ihrer unseligen Einkleidung dem widerspräche." (Dabei möchte ich allerdings hier nur nebenbei die Anregung geben, einmal zu untersuchen, ob die Interessentheorie und überhaupt die praktische Unterrichts- und Erziehungsarbeit in die allmählich immer einseitiger gewordene Sackgasse des Intellektualismus überhaupt geraten wäre, wenn nicht Hegel seinen überaus verderblichen Einfluß in dieser Hinsicht geltend zu machen imstande gewesen

[1] Das Buch enthält noch eine stattliche Anzahl weiterer Belege.

wäre; die praktische Auswirkung geht meines Erachtens doch wohl auf Hegel zurück, und was nun Herbart im besonderen betrifft, so möchte ich hierin der Meinung sein, daß der intellektualistische Schulbetrieb mit Herbarts Theorie verquickt und als dessen Erzeugnis angesehen wurde; vielleicht vermögen Spezialarbeiten hierüber, etwa Buddes über das Verhältnis Herbart — Hegel, insbesondere auch was den Interessenbegriff anbelangt, die erforderliche historische Sicherung und theoretische Klärung zu geben). Hinweisen möchte ich aber jedenfalls darauf, daß es mir hochbedeutsam erscheint, daß ausgerechnet ein Meumann[1] von ganz anderem Gesichtspunkt ausgehend, bei einem gänzlich verschiedenen wissenschaftlichen Verfahren, zu einem ähnlichen Standpunkt gelangt wie Herbart; außerdem erinnere man sich dieser Frage — um Herbart Gerechtigkeit widerfahren zu lassen — dessen, was über Vives und Comenius oben bereits gesagt worden ist. (Von Sokrates muß in diesem Aufsatz leider abgesehen werden.)

Endlich sei zur Klärung der Zusammenhänge noch ausdrücklich auf eine merkwürdige Doppeltatsache verwiesen: Eine übermäßig „interessante" Gestaltung des Unterrichts verursacht bei modernen Pädagogen und Methodikern nicht selten Konflikte mit der Wahrheit, der Stofftreue, und verstößt damit gegen die logische Elementarvoraussetzung. Oder darf die heilige Scheu vor einer Beeinträchtigung der kindlichen Genußfähigkeit wirklich so weit gehen, daß die Geschichte in Romane aufgelöst wird, daß etwa Moses auf dem Sofa sitzend eine Zigarre raucht, oder daß der verlorene Sohn in seines Vaters Wohnzimmer eine echte Schwarzwälderuhr ticken hört? Hier möchte man statt des falsch verstandenen Interessekultes den betreffenden Pädagogen dann doch etwas mehr — Intellektualismus anraten. Das gleiche gälte sodann nicht nur für die Stoffauswahl sondern auch für die Stoffgliederung, die man nur in geeigneten besonderen Anlässen den spontanen Gefühlsimpulsen, im übrigen aber doch der dafür zuständigen Funktion überlassen sollte, und das ist nun eben einmal der Intellekt. Sodann muß man anderseits freilich auch warnen vor Überschreitung der Begrenzung dessen, wozu der Intellekt überhaupt fähig ist; das ist indes eine Frage, die hier nur gestellt werden soll. Auf Grund des pragmatischen Interesses sowie anderer geeigneter Interessen läßt sich recht wohl eine weise Beschränkung nach der Seite des Intellektualismus vornehmen!

Der folgenschwerste und nachhaltigste Einwand hängt mit diesem unmittelbar zusammen: Er richtet sich gegen den praktischen Intellektualismus oder Moralismus. Es handelt sich um die Frage der praktischen Auswirkung der Intellektbildung innerhalb des Willensbereiches, um die Frage, wie weit und inwiefern die theoretische Schulung auf die praktische Lebensführung Einfluß gewinnt. Ließ es wirklich nur Herbart daran fehlen, wie man aus der oft maßlos leidenschaftlichen Kritik schließen möchte, die für die Willensbildung entscheidenden Gelegenheiten zum praktischen Han-

[1] Intelligenz und Wille, 4. A. 1924.

deln aufzuzeigen — oder liegt vielleicht diese Schwäche unserer erziehlichen Arbeit in der Art und Wirksamkeit unserer Schulen überhaupt begründet? Zugunsten Herbarts möchte ich zunächst mit Nachdruck auf ein Doppeltes hinweisen. Herbart huldigt gar keiner einseitigen Verstandeskultur, ob schon es nach seiner Terminologie den Anschein erwecken könnte, und außerdem: Echte sittliche Gefühle können nur durch klare Einsicht entstehen und in Verbindung mit ihr bestehen bleiben. Die Frage nach der praktischen Willensschulung selbst freilich hängt mit der Frage nach der sittlichen Urteilsbildung (Meumann!) und diese wiederum mit der Reichweite der Interessenwirkung auf die Willenssphäre zusammen. Gesinnungsstoffe vermögen jedenfalls, zumal wenn sie zu langweiligen öden Moralisierübungen, zu endlosen gleichförmig schablonenmäßigen Plaudereien über „phantasiemäßiges Handeln" im Sinne Zillers verwendet werden, absolut keine Garantie für Beeinflussung und dauernde Richtung des Willens zu verbürgen (vergl. hierzu Dittes und Bergemann!); daß ferner Herbart über der theoretischen Willensbildung durch Belehrung die praktische, wie sie insbesondere durch Weckung der mittelbaren Aufmerksamkeit, durch die mit der Schule von selbst gegebene „Versetzung des Kindes in ein sittliches Milieu" (Professor Ziegler), sowie die ethisierende Wirkung der praktischen Gelegenheiten zur Willensbildung innerhalb der Klassengemeinschaft viel zu stark vernachlässigt hat, darüber glaube ich zwar mit den Kritikern Herbarts übereinstimmen zu können, jedoch mit dem Zusatz, daß Willmanns Willensaskese, Försters Versittlichungsbestrebungen und Kerschensteiners praktische Willensbildungsversuche zwar weit über Herbarts Theorie hinausführen, aber dennoch auch ihrerseits nur erreichen, was der Meister in seiner Bescheidenheit mit Entschiedenheit betont, daß Charakterbildung in der Schule trotz Erweckung der Interessen (und trotz praktischer Willensschulung) stets nur angebahnt werden könne. Die überwiegende Arbeit der öffentlichen Schulerziehung ist eben nun einmal die intellektuelle, die erziehliche hängt zu stark ab von der Grundbeschaffenheit des Individuums und der Mitarbeit der geheimen und öffentlichen Miterzieher, die dem Kinde näher stehen; und daß schließlich Gewöhnung und Zucht, Erweckung und Freude an Arbeitsamkeit und Entsagung die Grundlage der praktischen Interessen und damit von selbst der Persönlichkeitsbildung darstellen, das eben — wußte bereits Herbart, wenngleich die Mittel seiner Zeit zur Realisierung dieser Ideen im Vergleich zu heute nur erste Anfänge darstellen mögen.

Der letzte Einwand richtet sich gegen den Mechanismus, Formalismus, Schematismus — und trifft Herbart ebenfalls eigentlich nur indirekt, da er zu gerne mit Ziller verwechselt wird. Ziller war es nämlich, der den Gebrauch der Stufen für jede Lektion und Lehreinheit verlangte, während Herbart ausdrücklich betont, zwar nicht ad libitum sondern ad occasionem (ob 4 oder 5 oder 3 tut hier zunächst prinzipiell nichts zur Sache!), d

sei eben Sache des Lehrgeschickes und der Eigenart der Stunde. Herbart war sich klar darüber, daß durch eine unrichtige Handhabung des Schemas das Interesse eher ertötet als geweckt werden kann, so daß in der Praxis gerade das Gegenteil von dem erreicht werden würde, was die Theorie damit erstrebt. Bei tieferer Betrachtung erweist sich das Interesse der Schüler oft geradezu als Gradmesser dafür, inwieweit das Stufenschema bezw. seine Anwendung auf den einzelnen Lehrstoff adäquat erscheint, da ja im Interesse sich kundgibt, ob und inwieweit es gelang, den Geist und das Gemüt des Schülers zur „Selbsttätigkeit" anzuregen, indem durch die innere Aneignung und intellektuell-volitive Erfassung (der Wundt'sche Apperzeptionsbegriff bedeutet hierin eine notwendige sinngemäße Korrektur des Herbart'schen Ausdruckes) ein Streben in Richtung auf den Gegenstand hin verblieb.

Ich halte es für notwendig, in diesem Zusammenhang auf einen mir überaus wesentlich erscheinenden weiteren Punkt zu verweisen. Sollte nämlich mit dem Vorwurf des „Mechanismus" beanstandet sein, daß die Erkenntnisse durch Mechanisierung oder Einübung zu Fertigkeiten durchgebildet werden müssen, weil ja der damit erforderliche Drill das Interesse verscheuche und die Fortschrittsfreudigkeit lähme, dann ist das entschieden abzulehnen, da die Augenblicksinteressen und selbst die Utilitätseinstellungen des Schülers als zu kurzsichtig, nie wegweisend sein dürften, und da gerade aus saurer Arbeit Mühen die schönsten Freuden ersprießen können, da nämlich demjenigen, der durch die Anfangsschwierigkeiten sich abhalten ließ, niemals eine Ahnung, ein Sinn für die dahinter verborgen liegenden Schönheiten aufgehen kann. Vielleicht hat Herbart gerade nach diesem Punkt hin zu wenig energisch und nicht stramm genug durchgegriffen[1] (was sich mit dem vorigen Vorwurf berührt); jedenfalls aber liegt unsere Auffassung ganz in seinem Sinn, wonach das Interesse als dauernde seelische Prägung einen End-, nicht einen Anfangszustand darstellen müsse und oft „leere Strecken im Unterricht" unvermeidlich seien. Die genauere Begründung hierfür lieferte wiederum Herbart, indem er darauf verwies, daß durch den Prozeß der Mechanisierung die Kräfte für andere, höhere Gebiete frei würden[2], und daß infolgedessen der Schüler nur dann überhaupt fähig sei, zu schwierigeren und infolge der sie begleitenden Gefühle zu anregenderen Stoffgebieten vorzustoßen, wenn er sich selbst beherrsche und seine Interessen in ernste Willensrichtungen umzuwandeln verstanden habe. Das berührt wiederum die Frage nach der Persönlichkeitsbildung, von der der systematische Teil des Werkes handeln wird. Jedenfalls besteht der Wert des Wissens nicht in dem, was einer für sich weiß, sondern in dem, was er für seine innere Verarbeitung daraus zu machen versteht, und der Wert einer Methode, eines formalen Schemas kann nur darin liegen, die jeweils beste Handreichung zu bieten, die naturgemäße Wegbahnung, in die sich die ganze

[1] Vergl. das Urteil von Professor Barth!

[2] Siehe auch Meumann!

unerschöpfliche irrationale und von keiner Theorie ganz zu erfassende Fülle der persönlichen Verlebendigung der Stoffgehalte in einer echten Erzieherpersönlichkeit ergießt. Hierin stimme ich Dr. Dietering[1] rückhaltlos zu, wenn er nachweist, daß Ernst Linde mit seiner Persönlichkeitspädagogik gegenüber Herbart in ähnlicher Weise nur eine erwünschte wirksame Fortführung der Ideen und Absichten des Meisters brachte, wie dies in anderer Richtung bei Ostermann und Walsemann bereits angedeutet wurde. Und daß schließlich zur Ablösung des Methodismus, der tatsächlich in der Auswirkung der Kärrner, nicht nach der Idee des Meisters, eine Gefahr werden kann und historisch besehen geworden ist, der Ästhetizismus („Ästhetik auch eine pädagogische Grundwissenschaft") der rechte Weg sei, das hat bereits Rein neben Schretzenmayr, dem Hauptverfechter dieser Richtung, Dr. Weber in wirksamer Weise bestritten und erst während des Krieges wiederum Professor Messer auf Grund seiner Erfahrungen, die er über diese pädagogischen Vorführungen an etwa 15jährigen Gymnasiasten machen konnte, kurz und bündig dargetan.

Wir übergehen nun den unmittelbar folgenden Abschnitt über die grundlegende Erörterung des Zusammenhanges zwischen Interesse und Konzentrationsidee, der wegen der starken kritischen Einstellung insbesondere zu Ziller bereits hier angebracht wurde, um uns der für den Leser jedenfalls interessanteren Frage nach der Entwicklung der Interessentheorie nach Herbart bis herein in die unmittelbare Gegenwart zuwenden zu können.

II. Entwicklung nach Herbart.

In diesem Zeitraum lassen sich fünf Richtungen zur Sichtung und Gliederung des nicht allzureichlichen wissenschaftlich brauchbaren Materials über die Interessentheorie, wie es in den vorliegenden Monographien, in psychologischen und pädagogischen Werken und Zeitschriften verstreut vorzufinden ist, unterscheiden.

1. Die spekulative Richtung. Nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Theorie (und zwar auch bei Herbart schon) ist der Versuch, von einer rein intellektualistischen Auffassung des Interessebegriffes zu sprechen, als Illusion zu bezeichnen. Wenn auch manche Psychologen, welche dieser Richtung beizuzählen sind, glauben, über Herbart dadurch hinausgelangt zu sein, daß sie das Verstandesmäßige seiner Theorie durch das Gefühlselement ergänzt oder gar ersetzt hätten, so erweist sich bei genauerem Studium dennoch immer wieder, was der Jenenser Seminarbericht von Rein und Böhm[2] nach Prüfung der Sachlage hervorgehoben: daß es sich nur um eine klarere Formulierung, nicht aber um eine neue Studierung Herbartscher Gedankengänge handelt.

Als die vergleichsweise immerhin bedeutendste Arbeit dieser Richtung

[1] Die Herbartsche Pädagogik etc., Leipzig 1908.
[2] Langensalza 1916.

ist die Monographie Dr. Ostermanns zu werten. Mit zunehmender Reife wächst das Interesse aus dem Mutterboden des Gefühls in die Sphäre des Geistes hinein, ohne indes von seiner ursprünglichen Basis sich je gänzlich abheben zu können. Interesse als Wertbewußtsein ist eine glückliche Formulierung, die auf klarer Erkenntnis der Sachlage fußt; nur schade, daß die subjektiven und objektiven Momente in der Werterfassung nicht klar herausgestellt wurden, obwohl Ostermann sichtlich von Lotze beeinflußt ist. Das wäre weit besser und verdienstvoller gewesen als in den „pädagogischen Schlußfolgerungen und Nutzanwendungen" in einem oft nur recht losen Zusammenhang bekannte Forderungen ohne Bezugnahme auf spezifisch neuzeitliche Färbungen noch einmal bekannt machen zu wollen. Die Kardinalfrage, wie der Übergang von den niederen Gefühls- zu den höheren Werterkenntnisinteressen erfolgt, bleibt unbeantwortet. Über diese wichtige Frage der Genesis des Wertbewußtseins wie auch über die nicht minder wichtige, über die Determination der Interessen finden wir auch in der weit schwächeren Monographie von Dr. Walsemann keinerlei Andeutung — war ja bei seinem alle anderen überragenden Lehrmeister Ziller, dessen getreuer Interpret sein zu wollen, er selbst als seine Absicht kundgibt, auch nichts darüber zu finden! Wir werden dafür auf andere Weise „entschädigt": Ich meine nicht die „Versuche über das Interesse an den Schulfächern", die sich in dieser Umgebung ja doch nur wie ein Fremdkörper ausnehmen, sondern den bereits von Ostermann wieder aufgegriffenen Gedanken, daß in der Geschlossenheit des Gedankenkreises ein Schutzwall gegen Selbstsucht zu erblicken sei und daß die kategorisch behauptete Wirkung der Vielseitigkeit des Interesses darin bestehen soll, daß schlimme Begierden nicht aufkommen können, so daß hierin das vielseitige Interesse mehr zu leisten vermöge als Religion, daß ferner ohne Konzentration (d. h. ohne Zillerei) eine Spaltnng des Ichs erfolgen müsse — dies neben zahlreichem anderen kann der unbefangene Beurteiler nur ins Gebiet der Fabel verweisen. Die Weitschweifigkeit und Abwegigkeit der Gedankenfolge, der durchaus das Originelle fehlt, sowie die unnötig breite phrasenreiche Erörterung von Binsenwahrheiten wie: Der Grund für die Verschiedenheit der Interessen liegt in der Individualität, die „teils Erbstück, teils häusliche Mitgift" ist, oder: Der Unterricht muß „im kindlichen Anschauungskreis Anknüpfungs- und Stützpunkte suchen", ohne jede kritische Selbstständigkeit oder gar innere Neuorientierung, läßt jegliche Problematik vermissen. Man braucht damit nur zu vergleichen, was die übrigen „Richtungen" für die Entwicklung der Theorie an neuen Gesichtspunkten und Einsichten brachten! Wer nach diesem mißglückten Versuch in klarer eingehender Weise darüber unterrichtet sein will, wie sich die Herbartschen Gedankengänge über das Interesse in ihrer Projektion auf die psychologisch-pädagogischen Anschauungen der Gegenwart ausnehmen (auf Ziller zurückzugreifen ist nicht nur für unseren Zusammenhang, sondern überhaupt an sich schon

eine unglückliche Idee unklarer Schwärmer), der greife entweder nach dem schönen Werke von Dr. Dietering oder nach der speziell das Interesse in diesem Sinn behandelnden Arbeit von Dr. Schilling und vergleiche sie mit den Verschwommenheiten, Einseitigkeiten und lächerlichen Übertreibungen dieser Monographie!

2. Die spezialisierende Richtung. Auch sie bewegt sich zumeist auf der Grundlage Herbartscher Gedankengänge und unterscheidet sich von der vorigen im wesentlichen eigentlich nur dadurch, daß sie Einzelfragen herausgreift und näher beleuchtet. Es war ein glücklicher Gedanke Viedts, die Frage aufzuwerfen: Darf das vielseitige Interesse als Unterrichtsziel aufgestellt werden? und dabei auszusprechen, daß die durch Ziller bis ins Unglaubliche verdrehte und übersteigerte, an sich gesunde Idee der „Konzentration des Gedankenkreises" weniger in den Lehrobjekten als vielmehr ganz von selbst auf Grund der immanenten Funktion in der Seele des Schülers sich vollzieht, und er fordert daher mit Recht gegenüber dem unnatürlichen Zwangsgefüge, dem illussionären Gedankenbau der Zillerianer Elastizität der Lehrordnung und nach oben hin Möglichkeit der Fächerwahl auf der letzten Stufe — ein Gedanke, den auch Kerschensteiner vertritt und der schon 1830 z. B. in Schweden mit Klugheit und Energie vertreten wurde. —

Rektor Gloeden versucht den Nachweis, daß aus dem Interesse sich wechselweise eine Übung, Schärfung und Veredelung der Sinne ergebe, indem wir scharfe Sinne für alles haben, was uns interessiert, wodurch wiederum ein möglichst sicheres und rasches Zurechtfinden in der Welt erfolgen könne; allein dieser Gedanke wird, was allen Vertretern dieser Gattung eigen ist, nirgends in wissenschaftlicher Gültigkeit und Entschiedenheit durchgeführt, sonst hätten wir hier schon eine Ökonomie und Technik — nicht nur des Gedächtnisses, sondern der geistig-seelischen Funktionen überhaupt durch Rationierung der Interessen erhalten. — Auch die Arbeit von Okanowitsch, der übrigens eine ausgezeichnete Untersuchung über das verwandte Thema „Individualität" schrieb, bleibt sozusagen auf halbem Wege stehen: Interesse ist Selbsttätigkeit in dem Sinne, daß nur das, was den Geist im Sonnenbad der Klarheit befruchtet, indem es durch Trennen, Vergleichen, Verschmelzen innerstes Besitztum wird, ein Entwicklungsferment in der Seele ist und damit in der Richtung des dauernden Eigenstrebens liegt.

Einige Autoren, darunter Sallwürk, kommen aufs Verhältnis zwischen Interesse und Handeln oder praktisches Tun zu sprechen und bemängeln die von uns bereits als „Haupteinwand" gebrachte rein theoretische Einstellung Herbarts, die zu wenig ins Leben hineinwirke, weil sie über der rein theoretischen Schulung zu wenig das Leben selbst mit hereinbeziehe in die tägliche Schularbeit; diese Art pädagogischer Pragmatismus mutet an wie ein eigenartiger Vorläufer zur heutigen Allerweltsfrage der Arbeits-

schule. — Daß endlich auch nach der Seite der nationalen und staatsbürgerlichen Erziehung hin die Interessentheorie Herbarts eine Ergänzung fand, haben wir bei der bekannten diesbezüglichen Einstellung Herbarts[1] eigentlich schon längst erwartet. Zusammengefaßt aber bleiben es doch nur sporadische Ansätze, die nicht über Herbart hinausführen. —

3. Die empirisch-experimentelle Richtung bedeutet nun allerdings eine ebenso intensive wie extensive Erweiterung des Problemkreises, ja, man kann sagen eine Weichenstellung innerhalb der Linie, auf der sich die bisherige Interessenforschung bewegte. Nun erkennen wir ein ganz anderes wissenschaftliches Verfahren hinweg von der Spekulation und ganz hinein ins Erfahrungsgebiet! Es wirkt zunächst wie wohltuende Erfrischung, wie längst erwarteter Regen nach den schwülen heißen Tagen der gedanklichen, oft so reichlich illusionären Kleinarbeit, wenn nun das schwere Geschütz der täglichen Beobachtungen und der zahllosen, nach verschiedensten Gesichtspunkten durchgeführten Experimente und Umfragen aufgefahren wird, um dem kleinlichen Gezänk zu entrinnen und „der Sache auf die Spur" zu kommen; insofern ist diese mit Notwendigkeit erfolgte „Reaktion" nur zu begrüßen, sie bedeutet in ihrer Art eine Korrektur zur gedanklichen blassen Verstiegenheit jener Regenbogenreiter — aber anderseits freilich mündet sie in der 4. Richtung, die sich daraus abhob, nur zu leicht in allzu rosigen wirklichkeitsnüchternen Optimismus aus, dem nun wiederum in seiner Übersättigung mit Empirie, in seiner drückenden Tatsachenfülle jene Blickrichtung nach aufwärts, über das rein Erfahrungsmäßige und tatsächlich Gegebene fehlt, die zu eruieren einer 5. und letzten Richtung wie von selbst vorbehalten blieb, die uns den Unterbau liefern wird zu einer Synthese, einem gerechten Ausgleich zwischen Erfahrung und Idee, zwischen Natur und Kultur, zur Normierung. Wenden wir uns zunächst der 3. Richtung zu.

Jene in den verschiedensten Erdstrichen[2] vorgenommenen Untersuchungen und Erhebungen über die „Ideale der Kinder" sowie über „Beliebtheit der einzelnen Unterrichtsgegenstände", deren Zuverlässigkeit ich durch einen eigenen umfangreichen, in München durchgeführten Versuch[3] zu überprüfen suchte, gaben nun zwar der wissenschaftlichen Forschung mitunter wertvolle Anregungen und Fingerzeige zu weiteren individuellen Studien, allein es wird dabei meist ihr absolut labiler Charakter übersehen und eine Verallgemeinerung, ja sogar mathematische Auswertung (z. B. Deuchler) vorgenommen, deren Ergebnis und Kraftaufwand sich nicht rechtfertigen läßt.

[1] Er schloß sich bekanntlich dem Beispiel der „Göttinger Sieben" nicht an!

[2] Ich las Berichte aus den verschiedensten Gegenden Deutschlands, sowie aus Österreich, der Schweiz, den Nordstaaten, Ungarn, Frankreich, England, Rußland, Nordamerika, sogar Japan.

[3] Enthalten im II. Band sowie im Jahrgang 1923 dieser Zeitschrift.

Aus den Idealforschungen heben sich neben einigen hier nicht zu berücksichtigenden ausländischen Arbeiten zunächst namentlich die vortrefflich orientierenden Abhandlungen (mit Begründungen) von Marx Lobsien vorteilhaft ab, so daß seine Arbeit grundlegend genannt zu werden verdient. Wenn auch ältere Schüler in ihren Angaben zuverlässiger sind als jüngere, so ist der Wert solcher Erhebungen, selbst wenn man von absichtlichen Irreführungen, Verschleierungen oder Verheimlichungen gänzlich absieht, doch nicht allzu groß, da selbst eine klare sittliche Einsicht, die an sich schon schwierig ist, keine Bürgschaft dafür bietet, daß auch das Handeln sich in der gleichen Richtung bewegen werde; erst jenseits der Schulbänke und Lehrsäle, „im Strom der Welt", bildet sich der Charakter, und „Ideale" müssen ihre Feuerprobe bestanden haben, sonst sind sie nur müßige Spielereien. — Daß jedes Unterrichtsfach eine bestimmte, trotz individueller Variation generell voraussetzbare Interessenhaltigkeit besitze, ist eine Tatsache, auf die bereits Herbart verwies. Es ist das Verdienst neuerer Psychologen und Schulmänner, diese Tatsache empirisch erhärtet und wissenschaftlich geklärt, d. h. durch „Erhebungen" psychologisch begründet zu haben. Der wohl als allgemeine Erscheinung zu bezeichnende, wiederholt festgestellte Wechsel in der Wertschätzung der Lehrfächer hängt außer mit der wachsenden geistig-seelischen Läuterung, unter anderem auch mit der starken Verschiedenheit des Interessegehalts der einzelnen Teilgebiete innerhalb eines Lehrfaches zusammen. Fast durchgehend aber werden negativ bewertet die Deutschfächer und Religion, durchgehend vermißt man aber auch die klare und entschiedene Stellungnahme zu diesem Ergebnis in dem Sinne, daß gerade interessearme, spröde Stoffe in ihrem reziproken Verhältnis zeigen, wie relativ vollwertig und zukunftsverheißend, wie prädestiniert für geistige Arbeit und für Willenszucht die Seele dessen ist, dem auch diese sprödesten Stoffe ohne viel Kunst der Zuckerbäckerei ein funktionelles Interesse abgewinnen können. Wenn nun gar davon gesprochen wird, daß die Ergebnisse solcher Veranstaltungen zu Lehrplanforderungen verdichtet werden sollen, so kann man über derartige Mißdeutungen nur raschestens hinwegeilen. Marx Lobsien betonte, daß die „Beliebtheitskoeffizienten" der Einzelfächer wandelbare Größen seien.

Professor William Stern-Hamburg entdeckt überall die negative Bewertung, wo der Zusammenhang mit dem Leben (z. B. Deutschunterricht der höheren Schulen) und der anspornende Erfolg fehlt (z. B. bei mangelnder Begabung oder auch bei ungenügender Methode), womit er recht haben dürfte (siehe die Erörterung über die Interessenmotive!). — Der negative Ausfall der Mannheimer Untersuchung, die Wiederkehr vornahm, scheint mir, obwohl der Verfasser selbst es zu erwähnen unterließ, in der Interesselosigkeit jener Fabrikbevölkerung, im gesamten Gepräge ihrer sozialen Verhältnisse und in einer dementsprechenden, infolge ihrer unmittelbaren Verflochtenheit in die gleiche Lebensgemeinschaft auch auf die Kinder not-

wendig „von Kindesbeinen an“ übergreifenden Lebensanschauung und Lebensführung begründet zu liegen, was ebenso sehr eine Erweiterung unserer Einsicht über die Grundlagen psychologischer Tatbestände wie auch eine Warnung vor überschnellen Verallgemeinerungen enthält. Über die zahlreichen Einzelerhebungen hinsichtlich ländlicher Verhältnisse, theoretischer und praktischer Fächer, Konstanz der Urteile, Beliebtheit und Interesse, Schülerpersonalbeschreibung muß ich hier hinwegeilen und es dem Leser überlassen, die betreffenden Abschnitte im ersten Band selbst nachzusehen.

4. Die biologisch-pragmatistische Richtung faßt die im vorigen Abschnitt erörterten Experimente und Untersuchungen zusammen und verdichtet sie unter Einbeziehung der unabsichtlichen fortwährenden Beobachtungen der Kinder in Schule und Haus zu einer Theorie, welche die „Natur“ des Kindes im strengen Sinn zum Ausgangspunkt ihrer Forschungen nimmt und hauptsächlich in den Forschern Claparède und James jene beiden Hauptvertreter hervorbringt, von denen der eine progressiv alle Interessen in ihrer Entstehung letzten Endes abhängig sein läßt von den natürlichen (und geistigen) „Bedürfnissen“ des Kindes — biologischer Zweig, während der andere sie in ihrer Auswirkung final gesetzmäßig bedingt sein läßt durch die praktischen Erfordernisse des Lebens, des gegenwärtigen wie des künftigen — pragmatistischer Zweig. — Dabei läßt sich zwar bei dem Franzosen eine einseitige Rückbildung zur éducation attrayante im Sinne Rousseau's und seines neuzeitlichen Schwarms, also kurzsichtige, engherzige Beschränkung des Gesichtskreises auf die jeweils gegebene Natur des Kindes, feststellen; bei dem Amerikaner und seinen (auch deutschen) Gesinnungsgenossen dagegen entdecken wir einen personalistischen Einschlag, der die Verbindungsbrücke zur letzten und wertvollsten Richtung darstellt.

Mit seinem Ausdruck „biologiches Interesse“ will der Genfer Forscher besagen, daß jegliches Interesse von der Erhaltung und Förderung des Lebens, d. h. von der gedeihlichen Befriedigung der realen Bedürfnisse des Leibes seinen Ausgangspunkt nimmt und daß auch jedes höhere (psychologische) Interesse darauf fundiert und im Zusammenhang damit verbleibt. Daraus zieht er nun als Konsequenz die in ihrer Beschränkung einseitige Forderung, daß jede wahre, zielklare Pädagogik stets an ein vorhandenes oder an ein geweckte Bedürfnis anzuknüpfen habe (man denke an Quintilian, Locke und Rousseau!); sie baut sich fernerhin auf natürlichen (biologischen) Entwicklungsgesetzen auf, was in einem eigenen hinsichtlich der Erfahrungstreue und des logischen Aufbaus ausgezeichneten Abschnitt (Evolution des intérêts) in eingehender klarer Weise ausgeführt wird. Man könnte überhaupt dieser Arbeit die Anerkennung nicht versagen, wenn sie nicht — im Biologischen stecken bliebe und darüber die ethische Zielstellung gänzlich vermissen ließe. Daß übrigens auch die anstrengende Arbeit den Charakter des Spiels bekommen müsse, ist durchaus keine lo-

gisch zu fordernde Folgerung aus dem Begriffe des Biologischen: Hier liegt der Riß in der sonst so einheitlich durchgeführten Theorie. Mag sein, daß das Luststreben der Natur ureingeboren ist, jedenfalls bedingt gerade das Streben nach Erhaltung des Daseins eine nie aufhörende Anstrengung und Selbstüberwindung, auch im rein biologischen Sinne, und außerdem ist ja auch der natürliche biologische Bestand unserer physischen Organisation, d. h. der Bau der Organe und deren zweckmäßige Funktion a priori so beschaffen, daß einerseits Gefährdungen des Organismus in seinem biologischen System nicht ausgeschlossen und anderseits auch wieder durchaus die Möglichkeiten zu deren Behebung gegeben sind. Das bedeutet aber, daß (Interesse als Ausdruck physiologischer Bedürfnisse gefaßt) selbst rein biologisch betrachtet die Formel vom „Charakter des Spiels" nicht ausreichend sein dürfte. Der Hauptmangel dieser Art von Interessetheorie ist aber hiermit noch gar nicht berührt: Er besteht darin, daß von entsagungsvollem Ernst und opferbereitem Pflichtgefühl in dieser Darstellung überhaupt nicht die Rede ist und wohl auch nicht sein kann. Da nämlich alles durch spontan sich regende Bedürfnisse sich erhält und auch im Denken und Handeln stets nur eine dem jeweiligen Bedürfnis entspringende „notwendige" Orientierung des Individuums erfolgt und erfolgen kann und soll, kommt diese Theorie in ihrer Auswirkung der verhängnisvollen Auslebetheorie der schwedischen Phantastin Ellen Key, wenn auch ungewollt, bedenklich nahe.

Die Entwicklung des Interesses erfolgt nach Claparède in drei Stufen: Der Periode der Erfahrung folgt vom 12. bis 18. Lebensjahr eine Periode der Organisation, die sodann ihrerseits durch eine Periode der Arbeit oder Produktion abgelöst wird. Dieser Gesamtentwicklung liegt das Gesetz zugrunde: vom Subjektiven zum Objektiven (?). In der nun folgenden Charakterisierung der einzelnen Interessen verweist der Franzose sodann ähnlich wie Ziller, Dewey, Hall auf die Parallele zwischen Onto- und Phylogenese, die zu kritisieren hier zu weit führen würde.

Die amerikanische Theorie des Pragmatismus kann man ansehen als die geradlinige Fortsetzung der französischen Theorie des Biologismus: Der regressive Gesichtspunkt der Lebensbedingtheit erscheint hier überbaut durch den progressiven Gesichtspunkt der Lebensförderlichkeit; beide lassen sich vereinigen im Begriff der Lebensnotwendigkeit. Gemäß dieser Auffassung erscheint das Interesse als Barometer dessen, was für das Leben sich als förderlich und ersprießlich, als wichtig und unabwendbar erweist. Es hängt mit dem Wesen des Pragmatismus zusammen, daß hierin entgegen dem reinen Biologismus neben der Natur der Geist viel stärker und gerechter berücksichtigt wird; erscheint er doch hier als das vollendetste Mittel zur Herbeiführung der Anpassungsfähigkeit des Handelns an die jeweils gegebene „Situation". Darum darf kein Eindruck ohne korrelativen Ausdruck bleiben. Was ergibt sich hieraus nun für das Interesse? Es ist zunächst

gänzlich abhängig („gefesselt") von der Nachahmung. Das eigene Selbst entwickelt sich erst infolge sich häufender zustimmender Nachahmungen; erst allmählich — so müssen wir hier ergänzen — durch das Innewerden der Widersprüche zum eigenen Naturell werden wir langsam der eigenen Lebenstendenz bewußt und gelangen auf dieser Basis über den Widerspruch zum Vorbild hinweg zur Emanation unseres eigenen Wesens, wie es sich in den Interessen kundgibt. Der Geist ist der Diener des Willens, das Interesse gleichsam der Mobilmachungsbefehl zur seelischen „Besitzergreifung". Das wertvollste Interesse ist jenes an der Auswirkung unserer eigenen Handlungen und an ihrer Rückwirkung auf andere und auf uns selbst.

Eine zweckdienliche Auswertung und Ausgestaltung der naturhaften Interesseregungen (hier wird der Fortschritt gegenüber dem Franzosen schon in aller Deutlichkeit sichtbar!) ergibt sich aus der Rückwirkung der Erfahrungen, zu der als ermöglichende Voraussetzung die Vergänglichkeit der „Instinkte" hinzukommt. Für den Psychologen ergibt sich daraus, den geeigneten Moment zur jeweils leichtesten, durch die Natur in ihrem betreffenden Entwicklungsstadium von selbst gebotenen Augenblick nicht verstreichen zu lassen, um Geschicklichkeiten am jeweils durch die Altersstufe geforderten Stoff auszubilden und die zugehörigen Interessen zu pflegen — „Interessen auf Zeit" nennt sie James, die sich in höherer Form und Entwicklung sodann als Problemkerne kristallisieren und auf zwei psychologische Quellen zurückführen — auf ureigenes Streben des Geistes aus sich heraustreten — wir nennen es Wißbegierde; und als praktische Verwertungsabsicht — hinein ins Leben zu greifen. Was James an dieser Stelle über Nachahmungstrieb, Wetteifer, Gewohnheit (Instinkt), Formbeherrschung, vorsichtige Auswahl des Besitzes im Zusammenhang mit Interesse bringt, ist höchster Beachtung wert und liefert ganz neuartige, wohl fundierte Bausteine zur Theorie des Interesses[1]. Dabei führt James im Gegensatz zu den reinen Empirikern konsequent den Gedanken durch, daß zwar die naturhaft angeborenen Interessen genau zu erforschen seien, daß aber auch „künstliche" Interessen daran geknüpft werden sollten zur Ergänzung, Vertiefung, Lenkung des seelischen Wachstums. Die Verbindung der Dinge mit unserem eigenen Wohl ist und bleibt auch für ihn die Grundlage; Einstellung aufs praktische Leben und Nachweis der direkten Verwertbarkeit bleibt der „Zweck". Aber das wahrhafte Wohl vermag oft nur der Erzieher zu erkennen. Damit gelangt der Amerikaner streng genommen über sein eigenes System und über den Pragmatismus hinaus; denn wer von einem Interesse an der eigenen Wesenserhöhung, wer von „innerer Wärme", wer von menschlichem „Wert", wer von Selbstbeherrschung in der Interessenwahl spricht, der streut doch wohl stark heterogene Bestandteile in ein empirisch-pragmatisches System, die nur als Wegbereiter zum Personalismus aufgefaßt und

[1] Siehe meine eigenen in ähnlicher Richtung sich bewegenden Gedankengänge hierüber im II. Band!

gedeutet werden können. Darum weist sein System, obwohl aus gleicher Wurzel entsprossen und — wenigstens anfänglich — in gleicher Richtung gehend, doch weit über Claparède hinaus und steht auf ganz anderer Höhe in unmittelbarer, wenn auch wohl unbewußter Nachbarschaft zum Personalismus. — Auf die Verwandtschaft der Selektionstheorie des Amerikaners mit der Beachtungstheorie des Schweizer Professors Dr. Dürr kann ich hier nicht weiter eingehen, ebensowenig auf die ebenfalls jener amerikanischen Geistesrichtung zuzuzählenden Arbeiten von Münsterberg und Thorndike.

Eine weit schwächere und vor allem in ihrer Gliederung logisch nicht einwandfreie Arbeit stellt die dritte Interessemonographie von Nagy-Budapest dar, der den unschätzbaren Vorzug aufweist, daß ihr jahrelange Beobachtungen weniger, dafür aber stets der gleichen Kinder zugrunde liegen. Gegenüber der weit klareren Gliederung der Interessen nach drei Entwicklungsstufen, wie sie Claparède (und Grunwald) zeigt, bedeutet seine Aufstellung von fünf Entwicklungsstufen eine unnötige Verwicklung und Erschwerung, woraus sich dann als logische Folge der unlogische Charakter ihrer Charakterisierung von selbst ergibt: Das sinnliche Interesse der beiden ersten Lebensjahre bildet zum subjektiven des 3. mit 6. Lebensjahres ebenso wenig einen Gegensatz wie das objektive bis zum 10. Lebensjahr währende, zum „steten" (dies der herrlichste Ausdruck!), von dem uns versichert wird, daß es bis zum 15. Lebensjahr dauert, um dann durch das „logische" Interesse abgelöst zu werden. Es ist nur durchaus begreiflich, daß bei dieser willkürlichen Gliederung auch die Begründung sehr anfechtbar ist, und daß namentlich die Aufstellung von genauen Jahreszahlen (ohne einschränkende Zusätze) aber auch durch gar nichts gerechtfertigt werden kann. Hinsichtlich der Aufzeigung, Einteilung und Untersuchung der Motive im 2. Teil steht es nicht viel besser, und was im 3. Hauptabschnitt an pädagogischen Konsequenzen zu lesen ist, worin Nagy einen subjektiven, einen objektiven und einen — aktiven Typ neben den noch dazu anzunehmenden Mischtypen aufstellt, sowie dann die Grundprinzipien des individuellen Unterrichts vorführt, vermag das von Anfang an sich aufdrängende Urteil nur zu bestätigen: An der allzu reichhaltigen empirischen Stoffülle scheiterte die logische Kraft, die nicht die stärkste Seite des Verfassers ist — und obendrein fehlt die ethische und kulturelle Gehalterfüllung des Interesses.

Von den nun noch folgenden deutschen Arbeiten zeichnet sich jene Grunwalds im Gegensatz zu Nagy aus durch klare einfache Darstellung und logisch und empirisch einwandfreie Gliederung, die in etwa 3×7 Jahren die Perioden des Spielens, der Schularbeit mit ihren Zwangsinteressen und des subjektiven Sinnens und Trachtens des Jünglings- und Jungfrauenalters aufeinanderschichtet. Meumann verwendet „Untersuchungen über Kinderideale" zur Herausarbeitung von Gesinnungsrichtungen, und grundsätzlichen, durchs Alter bedingten seelischen Haltungen, aus denen ganz bestimmte

Interesseverlagerungen sich abheben lassen: Die rein egozentrischen Motive werden durch utilitaristisch-praktische abgelöst, und neben diesen beiden treten schon sehr früh solche Interessen auf, deren Quelle sympathische Gefühle sind und zwar in folgender Ausweitung: Von ihrer egozentrischen Einschränkung greifen die Interessen bald über auf Personen der Umgebung, und erst allmählich folgen soziale und endlich rein altruistische Motive nach.

An der Grenzscheide zur letzten Gruppe von Untersuchungen steht noch eine überaus wertvolle deutsche Arbeit, die man nur mit Vorbehalt noch dieser 4. Gruppe beigesellen kann: es ist die am Pragmatismus orientierte, ihn aber in ihrer tiefgründigen, echt deutschen Art weit überholende, auf der Psychologie Jodls fußende Interesseauffassung von Jerusalem.

Er geht von der Grundanschauung aus (daher die Einreihung in diese Richtung): das Seelische hat eine enge und starke Beziehung zur Erhaltung des Lebens; alle psychischen Vorgänge sind in ihrem Wesen teleologisch gerichtet. Die Immanenzfunktion der Seele ist organische Kraftentfaltung jene Funktionsgruppen, die besonders leicht ansprechen, sind der naturgegebene individuelle Weg zur Manifestation des Seelischen — und hier stehen wir mit Jerusalem beim Interessebegriff, den er als Funktionslust definiert. Bei der Selbsterhaltung und Selbstentfaltung („Personalismus" von Dr. William Stern) handelt es sich physisch sowie psychisch um Umwandlung der objektiven Erfordernisse in subjektive Bedürfnisse (der Ausdruck in entsprechender Reinigung gefaßt), die sich im Laufe der Zeit unmerklich verfeinert und vertieft haben.[1] „Diese Lust an der Betätigung unserer intellektuellen (diese Einschränkung wäre nicht nötig!) Funktionsbedürfnisse ist es, die wir Interesse nennen." An anderer Stelle nennt der Verfasser das Interesse ein Innewerden der Förderung durch Betätigung der Organe und berührt sich darin mit Garve und mit Herbart (Selbsttätigkeit). In der Einstellung auf Fernziele erblickte auch ich mit Jerusalem ein ausgezeichnetes Mittel, das zur Überwindung von Etappenschwierigkeiten und damit zur Vergeistigung und Versittlichung der Interessen, zur Stählung des Willens und zur Läuterung der Persönlichkeit, wodurch das Alltägliche eingetaucht erscheint in die Weihe des Künftigen, Erstrebten, des zu Verantwortenden, des Idealen — mit solchen Gedankengängen stehen wir aber bereits inmitten der letzten, der ethischen oder personalen Richtung. Im Ferninteresse ist der Antagonismus zwischen Verstehen und Fühlen überbrückt, wodurch wir wiederum auch in der Rückwirkung einerseits unserer eigenen seelischen Bereicherung uns vergewissern und anderseits die mächtigsten Antriebe zum rüstigen Vorwärtsstreben erhalten. Ohne Zwang aber kein Erfolg; Übung und Leistung sind unerläßlich zur Selbstüberwindung, zur Umwandlung der Interessen in feste Willensziele, zur Veredelung des Gewollten durch das Gesollte.

Nicht minder wertvoll sind Jerusalems Ausführungen über die didaktische

[1] Dieser Gedanke findet sich im systematischen Teil (II. Bd.) eingehend durchgeführt.

Frage, wie das Interesse erzeugt oder geweckt werde. Die Vorbedingung „strenger Schulung", die unerläßlich ist, liegt in der Erweckung eigener Freude an zunehmender Verselbständigung der geistigen Arbeit. Was wirkt erfahrungsgemäß langweilig? Das Unverstandene! Die Frage des Lehrers diene somit dazu, den Schüler auf Dinge zu lenken, die ihm sonst entgangen wären; die eigentliche „Interessefrage" ist die Frage des Schülers. Spürt der Schüler in seinem Geiste formales und materiales Wachstum, dann ist es ihm eine Lust zu leben und zu schaffen. Aber das Interesse des Lehrers und des Schülers am Stoff genügt noch keineswegs, höher steht das zu weckende Interesse des Schülers an der Persönlichkeit, am Leben und Schaffen, am Ringen und Streben des Lehrers selbst, der durch Eröffnung des Zugangs zu seiner individuellen Lebens- und Arbeitsweise, durch Einblicke in seine Denkrichtung und Lebensgesinnung dem Schüler zum „Freund" wird und dadurch zum Medium für seine in den Interessen sich fortschreitend läuternde Selbsterfassung und Selbstdarstellung: Man muß eine Brücke schlagen von Seele zu Seele, dann lebt der Lehrer als Persönlichkeit und entzündet in den Herzen seiner Schüler das edelste Interesse, das dem Erringen der Menschenwürde gilt. — Solche Gedankengänge bedeuten nach der Episode Ziller-Walsemann geradezu eine Ehrenrettung der deutschen Pädagogik.

5. Die ethisch-kritische Richtung, in deren Gesinnung wir ja schon durch Jerusalem mitten hineinversetzt wurden, unterscheidet sich von der vorigen durch ihre unverrückbare Orientierung an dem, was sein soll, wobei die Stellungnahme zu dem, was von Natur aus ist, bei den einzelnen Vertretern verschieden ist und sein kann. Die negativ-ablehnende Gruppe beschäftigt sich damit, aus den früheren Gedankengebäuden, insbesondere Herbart-Zillers (ersterer wird meistens genannt, während letzterer eigentlich davon betroffen ist!) kraftvoll und zielbewußt das abzutragen, was unhaltbar geworden ist, während die überwiegend positiv-aufbauende Gruppe in ethischer oder kultureller Abzielung analog der Grundlage der Wert- und Kulturphilosophie des Personalismus eine Interessentheorie herauszukristallisieren sich bestrebt, die in ihrem irrationalen, mitunter theistisch eingefaßten Gepräge mit der naturalistischen Einstellung vielfach gar nichts mehr gemeinsam hat. Wir haben es hier mit einer überwiegend ethisch-pädagogischen Einstellung zu tun.

Die bedeutendste grundsätzliche Abkehr von Herbart-Ziller erfolgte in Dittes, dessen leidenschaftliche Zornausbrüche auch bei ihrer Reduktion aufs gesunde natürliche Maß noch eine Reihe schwerwiegender Gedanken enthalten. Schon der Begriff Interesse sagt ihm nicht zu, weil er ein gewisses Behagen bedeute und damit ernste Pflichtauffassung nur zu oft ausschließe. Die Gliederung der sechs Interessen sei oberflächlich und ungenau, weil hierbei ein formales und ein materiales Einstellungsprinzip durcheinander gerieten. Vor allem aber dreht sich der Streit um die Bedeutung des

Interesses. Herbart drücke nicht nur alles — was leider zutrifft — sehr verworren und unklar aus, sondern sein System sei auf falscher Grundlage aufgebaut, da Umfang, Verzweigung und Verknüpfung der Vorstellungen, Beschaffenheit des Gedankenkreises mit der „Güte des sittlichen Wollens" gar nichts zu tun haben brauche, welchen Gedanken sodann auch Dr. Paul Bergemann in entschiedener Weise vertritt und mit wuchtigen Argumenten versieht: die Bildung der Vorstellungen kann aufs Gefühl und dadurch auf den Willen einwirken, muß aber nicht, und anderseits ist es eine Tatsache, daß der Wille am mächtigsten im Triebleben wurzelt; für Triebe gibt es als Rezept nur das eine: Beherrschung, Bändigung. Was insbesondere Ziller[1] aus dem Begriff des erziehenden Unterrichts durchs Interesse gemacht habe, seien nichts als „Seifenblasen", die als Warnungen für alle Zeiten dienen mögen, sein Prinzip der kulturhistorischen Stufen und der Konzentration, so wie er in konstitutivem Zusammenhang mit dem Interesse es sich denke, seien seltsame Konstruktionen, Phantome, Künsteleien; zur Erziehung der Jugend für künftige Aufgaben der Kultur aber sei nichts schädlicher als Phantome und Chimären aufzustellen, es bedürfe in der Erziehung vielmehr einer harten nüchternen Schulung. Damit war dem seichten süßlichen Getändel der Naturalisten und dem unklaren Gefasel derer um Ziller die wohlverdiente Abfuhr in aller nur wünschenswerten Entschiedenheit erteilt und an Stelle der Verweichlichung und moralischen Verwässerung trat endlich wieder der gesunde Blick auf die nüchternen harten Tatsachen, trat der Gedanke an Verantwortung und Pflichtgefühl, der sich in den launigen witzigen Worten Horns[2] ebenso männlich entschieden entlädt wie in den stahlharten, überaus prächtigen Gewissensreden Paulsens.

„Der interessante Lehrer", meint Horn, „mit seinem gleichmäßig-amüsant forttändelnden Geplauder dient den Augenblicksinteressen der Kinder und übersieht dabei den schweren Ernst, die ungeheure Verantwortung seiner Arbeit. Freilich, ein Lehrer, der das wahre Interesse des Zöglings im Auge behält, wird in der Regel von ihm nicht interessant befunden, während ein „interessanter" Lehrer in der Regel nicht für gut befunden wird — eine maßlose Überspannung hat hier den gesunden Sinn geradezu in sein Gegenteil verkehrt (siehe Wortgeschichte!) Ähnlich meint Paulsen, die unermüdlich auf allen Lehrerkonferenzen behandelte „Philosophie des lustigen Lebens", müsse nun endlich einmal abgelöst werden durch „weise Festigkeit", wie sie einer vernünftigen educatio strenua gezieme, die auf den drei großen Imperativen: Gehorsam, Anstrengung und Selbstüberwindung sich aufbaue. Bereiten wir die Jugend durch wahre Freude, d. h. durch solche, die aus der Selbstbeherrschung erspriesst, auf den Ernst des Lebens vor, damit sie nicht dereinst die furchtbare Anklage erheben kann: Man hat über den

[1] Es ist Bergemann sehr zu danken für diese Unterscheidung.

[2] Ähnlich wie dem Humor Wilhelm Buschs eine pessimistische Anschauung zugrunde liegt.

unreifen kindlichen Interessen das einzig wahre Interesse verabsäumt, das allein das Leben lebenswert machen kann und das sich ins Wort, das unvergleichlich schöne und ewig wahre Bibelwort kleiden läßt: „Was hülfe es dem Menschen, so er die ganze Welt gewänne und seine Seele Schaden leiden müßte?“ Hie Lust — hie Pflicht. Jeder wird vor diese Heraklesfrage gestellt; wohl dem, der weise feste Erzieher besaß, die das Zeitliche in seinem Interessenspiel dem Ewigen zu beugen wußten!

Wenn wir hier auch davon absehen auf den eigenartigen Einteilungsversuch Pulmers auf der Antithese Egoismus — Altruismus, ferner auf kritische Untersuchungen Lehners, der gegenüber Ostermann und Walsemann den voluntaristischen Charakter des Interesses betonen will, sowie auf den didaktischen Versuch Münchs, der dem Grundsatz: „Kein Lernen ohne Anstrengung“ wieder Geltung verschaffen möchte, einzugehen, so können wir doch noch der religiösen Verankerung des Interessebegriffs gedenken, wie sie von Göttler nnd Willems vorgenommen wurde. In seinem Aufsatz: „Moralbegründung und Beweggründe des sittlichen Handelns“ bezeichnet der Münchener Theologe sehr zutreffend die „Ich-Beziehung zur Tat“ auf der Grundlage des Gefühls als das Entscheidende für die Wesenserfassung des Interesses. Der Zögling muß die Überzeugung gewinnen: tua res agitur, dann ist der Interessenkreis in seiner Seele verankert. Wie Paulsen ist Göttler mit Recht der Auffassung, daß Kants Rigorismus, wie schon überhaupt für den Menschen, so insbesondere für den werdenden Menschen ein Ding der Unmöglichkeit sei. — „Ein selbstloses Handeln ist überhaupt ein Widerspruch“, nämlich zur Menschennatur, und übrigens auch durch die Belange weder der Religion noch der Sittlichkeit gefordert. Der Weg der Veredlung der Interessen ist für ihn selbstverständlich nur jener der Inspiration im katholischen Sinn.

In ähnlicher Weise spricht Willems geradezu von einer Überwindung des Interesses; die Lust muß dem Pflicht- und Verantwortungsgefühl weichen, aber ohne Vergewaltigung in allmählicher Ausbildung. Die Mittel hierzu sind verschieden. Man gebe eine Belehrung über den wahren Wert der Dinge, entzünde Persönliches am Persönlichen und lasse die Übungen (Gewöhnung) zur anderen Natur werden. Durch das Vorbild, durch die Persönlichkeit des Lehrers kommt der Schüler zur Läuterung seiner Interessen — so daß wir am Ende wieder bei Herbart angekommen sind.

Im Verlauf der historischen Untersuchung heben sich die markanten Punkte vor und nach Herbart scharf heraus: Der Weg geht über Plato, Aristoteles, über Vives, Comenius sowie über Locke, Rousseau zu Herbart und von diesem in fünf Richtungen, die eine spekulative, spezialisierende, experimentelle, empirisch-pragmatistische und schließlich eine ethische Durchdringung des Problems versuchen, weit über Herbart hinaus — und letztlich doch wieder zu ihm zurück — darin mag noch nachträglich der Grund er-

blickt werden, warum der Kritik Herbarts ein so breiter Raum gewidmet wurde.[1]

Rückschauend erkennen wir, daß es mächtige, weitreichende psychologisch-pädagogische Fragen sind, die in unserem Thema eingeschlossen liegen. Der Zweck dieser Zeilen ist, eine ausführliche Orientierung über das soeben erschienene Werk zu geben; wer sich durch die angedeuteten Gedankengänge angeregt, aber auch wer sich durch die mitunter scharfe Kritik betroffen fühlt und sich eingehender damit befassen, das Angedeutete wissenschaftlich belegt und begründet finden will, der möge nach dem Werke selbst greifen und sich in das Problem vertiefen, das so überaus geeignet ist, von einem Zentralpunkte des psychologisch-pädagogischen Denkens aus nach den verschiedensten Endabsichten der modernen Zeit des Suchens und Tastens hinzuführen: sei es zu einer aus Ernst und Verantwortung geborenen Gegenwehr, sei es zur Festigung und Klärung über grundlegende Fragen, die seit Jahrhunderten immer wieder und vielleicht noch auf lange Zeit hinaus die psychologisch und pädagogisch orientierte Welt bewegt haben und bewegen werden und immer neue Geister auf den Plan rufen werden, um eine mit der fortschreitenden Wissenschaft immer zuverlässigere, tiefere, reinere Erfassung des wahren Grundes der hier in Frage stehenden Dinge zu erstreben. Vorliegende Schrift ist die Grundlage zu einem Neuaufbau (im II. Band), die in männlicher Aussprache geschaffen werden muß in entschiedener Abwehr alles dessen, was sich nach ehrlicher Überzeugung als falsch und hinderlich erweist zur reinen Erfassung des Sinnes und der Bedeutung des Interesses; möge die Schrift auf jene Gesinnung treffen, aus der heraus sie entstanden ist!

* *

Pädagogische und medizinische Gedanken über die körperliche Strafe in der Schule.[2]

Von E. Liefmann.

Unter den Pädagogen und Psychologen gehen heutzutage die Meinungen sehr weit auseinander über das Problem der Strafe in der Erziehung. Die einen, ganz besonders die sog. „Entschiedenen Schulreformer", verdammen überhaupt die Strafe. Ihre Losung heißt: „Erziehung, nicht Strafe". Ihre Ansicht ist die, daß man mit der Strafe das Kind nicht erziehe, sondern es dressiere. Der Zögling wird durch die Strafe unter eine gewisse Hörig-

[1] Der im März nächsten Jahres erscheinende II. Band, der den systematischen Aufbau einer neuzeitlichen Interessentheorie enthalten soll und sich die Erfahrungen aus der historischen Untersuchung zunutze macht, soll in einem eigenen Artikel besprochen werden.

[2] Nach einem Vortrag gehalten im Freiburger Lehrerverein.

Vor einigen Monaten wurde in den Zeitungen eine Entschließung des Mannheimer Bezirkslehrervereins veröffentlicht, die sich mit der in Baden durch das Schulgesetz noch immer erlaubten Prügelstrafe in der Volksschule beschäftigt. „Der Bezirkslehrer-

keit gestellt, er wird unfrei und sein Wille wird gebrochen, anstatt daß er freiwillig zum Guten gerichtet und angefeuert werde. Sie sagen, daß es nicht Aufgabe der Erziehung sein kann, ein Kind durch Furcht und Zwang dazu zu bringen, vom Übeln abzulassen, sondern daß diese Aufgabe vielmehr darin bestehen muß, daß der Zögling den Weg des Guten im freien Entschluß selbst findet.

Die anderen wollen die Strafe in der Erziehung nicht missen, für sie ist sie, wie der Zwang, ein Teil — und zwar ein sehr wesentlicher Teil — der Erziehung, wenn auch gewiß immer nur eine ultima ratio, wenn andere Mittel der Erziehung versagen. Sie verkennen nicht, daß es ein Machtmittel ist, aber sie sind der Ansicht, daß das Kind frühzeitig lernen muß, sich als Gemeinschaftswesen zu fühlen und die Macht und den Zwang der Gemeinschaft zu begreifen. Wollte man das Kind ohne das Machtmittel des Zwanges aufwachsen lassen, alles nur seinen eigenen Erfahrungen überlassen, so würde diese Erziehung die Erlernung der Selbstbeherrschung vernachlässigen, und so unter Umständen ein sehr viel längerer und mühseliger Weg für den Zögling zurückzulegen sein, um zu den notwendigen Lebenserkenntnissen zu gelangen. Der Zwang und damit auch die Strafe vermag also nach dieser Auffassung die Lebenserziehung zu erleichtern und sie abzukürzen. Sie sind auch der Meinung, daß die Strafe den Zögling nicht nur in einen Zustand des Leidens versetzt, also nicht nur negative Werte in sich schließt, sondern daß sie, richtig angewandt, auch eine aufbauende Wirkung in sich tragen kann, indem sie eine Gesinnung im Zögling zu erzeugen vermag, die zur Aktivität nach dem Guten hin beiträgt. Gerade die Strafe, die nicht nur das Kind passiv leiden macht, sondern auch ein Opfer, eine freiwillige Tat, eine Mitarbeit von ihm verlangt, dient am besten dazu, jenen positiven Zweck der Strafe zu erreichen.

In der Frage der Berechtigung der Prügelstrafe innerhalb der Er-

verein Mannheim sieht in der körperlichen Züchtigung ein veraltetes Erziehungsmittel, das aus pädagogischen, psychologischen und soziologischen Gründen durch bessere Formen der Erziehung, des Unterrichts und der Schulorganisation immer mehr überwunden werden muß. Zur praktischen Durchführung dieses grundsätzlichen Standpunktes ist die weitgehende Unterstützung durch die Erziehungsberechtigten und durch den Staat notwendig.“ In dieser Entschließung wird ferner ausgedrückt, daß ein gesetzliches Verbot so lange nicht in Frage kommen könnte, bis daß nicht allgemeine Voraussetzungen in den Schulen geschaffen sind: Verkleinerung der Klassen, Sonderfürsorge für schwer erziehbare Kinder, zeitgemäße Umgestaltung der Schulaufsicht und Änderung von Lehrplänen und Methode, um den Grundgedanken der Kindesgemäßheit und Selbstbetätigung mehr Rechnung zu tragen.

Das Gesetz in der badischen Schulordnung von 1914 lautet: „Körperliche Züchtigung findet in der Regel nicht statt. Sie ist nur ausnahmsweise zur Beugung beharrlichen böswilligen Widerstandes oder als Strafe für besonders unartiges Verhalten zulässig und darf die Grenzen der elterlichen Zucht nicht überschreiten.“ In der badischen Dienstanweisung von 1917 für die Lehrer an Volksschulen wird dieser Paragraph noch näher erläutert.

ziehung scheiden sich aber auch die so eingestellten Pädagogen. Ein Teil von ihnen lehnt sie, wenigstens für die Schule, ab, wir werden sehen, warum. Die anderen wollen sie in der Erziehung nicht missen als ein gut wirkendes und durchaus erlaubtes Erziehungsmittel in Haus und Schule. Es will mir scheinen, daß diejenigen von ihnen, die sich wirklich ernsthaft mit dieser Frage beschäftigt haben und nicht einem Konservativismus huldigen, der das Althergebrachte einfach übernimmt, wohl im allgemeinen folgendermaßen denken: Auch wir haben in unserer Jugend Prügel bezogen, auch wir sind rechtschaffene und brave Menschen geworden, warum sollen wir die heutige Jugend anders erziehen? Ist die Ablehnung jeder körperlichen Züchtigung nicht eine ganz unangebrachte, sentimentale Verweichlichung, die nur dazu führen kann, Schwächlinge, aber keine willensstarken Menschen und vor allem Männer zu erziehen? Doch glaube ich, dabei verwechselt man eine Prügelerziehung mit einer strengen Erziehung, die sich von diesem Standpunkt aus ohne körperliche Züchtigung überhaupt nicht vorgestellt werden kann.

Es wird also unsere Aufgabe sein, das Für und Wider der Meinungen zu beleuchten, um zu einer Stellungnahme zu kommen. Damit wir dies vermögen, wird es aber nötig sein, uns noch etwas eingehender klar zu machen, was denn die Strafe ganz allgemein in der Erziehung bedeutet und was wir von ihr als Erziehungsmittel erwarten und verlangen können.

Wir haben schon gesagt, daß die Strafe ein Ausdrucksmittel einer äußeren Macht darstellt. In der öffentlichen Gerichtsbarkeit ist die Strafe in erster Linie Vergeltung für eine begangene Schuld. Der Gedanke der Vergeltung und der Rache liegt tief im menschlichen Herzen begründet, „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ heißt es schon im Alten Testament. Das Böse soll mit dem gleichen Bösen bestraft werden. Aber ein solcher Vergeltungswunsch kann nur den triebhaften, den unteren Schichten der menschlichen Natur entstammen, er ist nicht ethisch zu begründen und ist deshalb in der Erziehung des Kindes verwerflich. Prügel, die diesem Vergeltungstrieb entstammen, bedeuten daher eine grobe Verletzung einfachster pädagogischer Prinzipien. Etwas anderes ist es, wenn wir den Sinn der Rache und der Vergeltung umwandeln in den der Sühne. Daß eine Schuld gebüßt werden muß, ist schon dem älteren Kleinkind gut verständlich, ja daß damit der Sünder von seiner Schuld befreit wird, kommt seinem eigensten Verlangen entgegen. Das gut geartete und richtig geleitete Kind sehnt sich geradezu danach, daß durch eine Entsühnung seine Schuld gebüßt und alles wieder gut wird. Denn die Schuld lastet auf dem Kind, die Strafe als Buße befreit es. „Mutter, straf mich, ich habe ein Rosinchen genascht,“ sagte ein Kind meines Bekanntenkreises. Allerdings darf man wohl Georg Simmel recht geben, wenn er schreibt, daß durch einen bloßen Ausgleich von Schuld und Strafe ein in die Tiefe gehender Erfolg der Strafe nicht zu erwarten ist, ihr also als bloßer Sühnestrafe keine große erziehliche Bedeutung zu-

kommen kann. Dies ist erst dann möglich, wenn als Sühne ein Opfer, und zwar ein möglichst vom Kinde selbst zu bestimmendes, freiwilliges Opfer verlangt wird, entweder in Gestalt einer Arbeit oder einer Entbehrung. Wir sehen schon hier, daß der körperlichen Züchtigung als Sühnestrafe höhere erziehliche Werte versagt sind, weil es sich hier in der Tat nur um einen Ausgleich, nicht um ein Opfer handelt.

Neben dem Zweck der Strafe als Sühne steht die Strafe als Abschreckung. Sie soll ein „Denkzettel" sein, nicht nur für den Delinquenten selbst, sondern ebensowohl für die Gemeinschaft, in der er lebt. So wird die Strafe ein Mittel der Regierung im Herbartschen Sinne. Mit der Abschreckung aber hat die Strafe zugleich die Möglichkeit, dem Schutz und der Sicherheit der Gemeinschaft zu dienen. Die Prügelstrafe als momentane Abschreckung kann ihren Zweck beim Schulkind erfüllen: Ein Kind, das lügt, wird körperlich gezüchtigt, und nun nimmt es sich tatsächlich vor dem Lügen in acht. Wie aber, wenn der Zögling es einrichten kann, daß Eltern oder Lehrer einmal eine Lüge nicht bemerken? Wird das durch Prügel abgeschreckte Kind diese Gelegenheit, sich durch Lüge einen Vorteil zu verschaffen, ungenützt vorbeigehen lassen? Oder ein anderes Beispiel: das Kind hat die Ordnung der Klasse mehrfach gestört und wird nun, da es anscheinend, vielleicht aus Übermut, nicht hören will, körperlich bestraft. Wird dieses Kind nicht wieder zum Unruhestifter werden, wenn der Lehrer sich genötigt sieht, einmal die Klasse eine Zeit lang ohne Aufsicht zu lassen? Die Strafe als Abschreckung setzt die ständige Kontrolle des Erziehers voraus. Das alleingelassene Kind wird in der Regel versagen, da durch sie seine sittlichen Kräfte nicht mobil gemacht worden sind. Auch ist die Körperstrafe in ihrer Realität und dem Fehlen ideeller Werte am wenigsten geeignet, als Symbol höherer Gesetzlichkeit dem Kinde zu erscheinen.

Die Strafe zum Zweck der Sühne als Abschreckungs- und als Schutzmittel versetzt ohne Zweifel den Zögling dem Erzieher gegenüber in ein Gefühl der Angst, der Untergebenheit und bis zu einem gewissen Grade der Ohnmacht. Zwar haben wir gesehen, daß er sich durch die Strafe, ganz besonders durch das Opfer, entsühnen kann, aber der Denkzettel bleibt, das Drohmittel, das über ihm schwebt und ihm jederzeit zu Gemüte führt, daß bei jedem neuen, dem Erzieher bekannt werdenden Abfall ein neuer Eingriff der über ihm stehenden Macht erfolgen kann. Ist dies nun alles, was wir von der Strafe verlangen können? Müßte nicht vielmehr die Person des Erziehers zurücktreten, um dem Kinde begreiflich werden zu lassen, daß sein Gehorsam aus Gründen höherer Ordnung und Gesetzlichkeit zu leisten ist? Sollte es nicht verstehen lernen, daß die moralische Verfehlung, die in der Auflehnung gegen diese Werte besteht, durch Buße allein nicht aus der Welt geschafft, sondern erst durch die Besserung wirklich gesühnt wird? Könnte also die Strafe nicht auch der Besserung des Schuldigen

dienen, oder — drücken wir uns einmal in der Sprache des Mediziners aus — die Heilung wenigstens einleiten? Denn die Strafe an sich kann gewiß niemals bessern, sie vermag nur auf einem Umweg durch die Hervorbringung eines bestimmten Gemütszustandes die Besserung oder Heilung anzubahnen. Welches ist nun dieser Gemütszustand, der allein eine solche Umkehr veranlassen kann? Ist es jenes Gefühl der Ohnmacht und der Unterwerfung? Ganz gewiß nicht. Das ruft vielmehr nur allzuleicht den Gedanken der Minderwertigkeit und der eigenen Minderachtung hervor, der bei schwächeren Charakteren zur Willenlosigkeit und zur Entmutigung führen kann, wogegen aktivere Naturen mit Auflehnung, mit Trotz und Haß und vermehrtem Geltungsbedürfnis antworten.

Nur wenn das Kind empfindet, daß der Erzieher nicht nur die strafende, sondern auch die helfende und heilende Macht besitzt, nur wo es in der Strafe auch fühlt, daß der Erzieher helfen und heilen will, mit anderen Worten, daß es in der Strafe die Liebe empfindet, nur da kann jener Gemütszustand eintreten, der von der Strafe zur Besserung führt. Trotz des Gefühls, unter den fremden Willen gebeugt zu sein, muß beim Zögling das Empfinden bestehen bleiben, daß er das Vertrauen und die Achtung seines Erziehers nicht verloren hat, jenes Erziehers, dessen Liebe er sich unter allen Umständen zu erhalten wünscht. Jener Gemütszustand aber heißt Reue, und diese aus der innersten Seele herausgewachsene Reue schließt auch schon den Willen zur Besserung in sich ein.

Neben den gröberen Funktionen der Strafe, die wir zuerst betrachtet haben, wird also hier die Strafe zu einem viel feineren Instrument der Erziehung, indem sie sich an viel feinere Seiten der menschlichen Natur wendet. Aber diese letzte Möglichkeit der Strafe, den Weg zur Heilung zu weisen, ist nur da gegeben, wo ein bestimmtes Verhältnis von Zögling und Erzieher besteht, das Hermann Nohl als „Pädagogischen Bezug“ bezeichnet hat, und das auf gegenseitiger Liebe, Vertrauen und Achtung beruht. Jenes Verhältnis fordert vom Erzieher eine Gesinnung, die nicht darin besteht, sich als Vollstrecker einer göttlichen oder weltlichen Macht zu fühlen, sie ist vielmehr der des Arztes ähnlich, dem es einzig darauf ankommt, daß gerade dieser Mensch, dieses Kind, von seinem Leiden oder seiner Schwäche geheilt wird. Ist, so müssen wir fragen, die Körperstrafe imstande, ein Vermittler jener Gesinnung zu sein? Wird uns ein Kind wohl glauben, wenn wir ihm sagen, daß wir es aus Liebe schlagen müssen, daß es kein anderes Mittel der Zucht gibt? Hierauf müssen wir, wenn wir ehrlich sein wollen, mit Nein antworten. Sobald das Kind merkt, daß jenes Wort unwahr ist, daß die Prügel nur ein für den Erzieher sehr bequemes Zuchtmittel sind, wird es den Glauben an die Wahrhaftigkeit und den guten Willen des Erziehers verloren haben. Freilich kann es wohl Fälle geben, wo einmal ein Schlag tatsächlich die beste Parade gegen eine kindliche Ungezogenheit sein kann. Wir werden noch davon zu sprechen haben.

Wir kommen nun zu den Voraussetzungen der Strafe. Jede Strafe hat nur dann einen Sinn und wird nur dann eine über den Augenblick hinausreichende Wirkung haben, wenn eine Einsicht in die Schuldhaftigkeit vorhanden ist. Die Einsicht kann fehlen, weil das Kind noch zu jung zum Verständnis des Zusammenhanges ist. Beim Kleinkind wird am leichtesten durch die Abschreckung der Wille des Erziehers verstanden werden. Die Abschreckung ist in diesem Alter durch körperliche Empfindungen wohl am ehesten zu erreichen. Wenn ein kleines Kind sich am Feuer brennt, so wirkt diese „natürliche Strafe" als gutes Abschreckungsmittel vor allem durch ihre Promptheit und Nachdrücklichkeit. Wenn aber ein Kind dieses Alters Zucker nascht und bekommt dann eine Darmstörung, so ist dieser Zusammenhang seinem Verstehen noch nicht zugänglich, es muß also ein Weg gefunden werden, ihm das Naschen abzugewöhnen. Auf frischer Tat ertappt, kann hier der Klaps das eindringlichste und sicherste Abschreckungsmittel sein. Es soll hier damit gesagt werden, daß jede Strafe der Einsicht des Zöglings angepaßt sein muß. Auf die Pädagogik des kleinen Kindes werden wir gleich noch einmal zurückkommen. Für das Schulkind kann die Einsicht in die Schuldhaftigkeit fehlen einmal, wenn ein Fall von Schwachsinn vorliegt, oder wenn ein Mangel an sittlichem Fühlen und Denken vorhanden ist, der entweder seine Ursachen in der Verwahrlosung, also in sozialen Verhältnissen haben oder auf psychopathologischer Veranlagung beruhen kann. Alle diese Möglichkeiten können sich erst im Laufe der Schuljahre einstellen. Aufgabe des Lehres ist es daher, zu beobachten, ob nicht ein solcher Fall vorliegt. Es würde dann eine Fürsorgebedürftigkeit des Kindes vorliegen und die Fürsorgepädagogik und Heilpädagagik in Tätigkeit zu treten haben. Zu dieser Frage noch einige Worte: Im allgemeinen werden die Jugendlichen wenigstens der unteren sozialen Stände viel zu spät solchen Anstalten der sozialen Fürsorge zugeführt. Erst wenn ein junger Mensch ein Verbrechen begangen oder wenigstens zur Gefahr für seine Umgebung geworden ist, werden Eltern und Erzieher in der Regel darauf aufmerksam, daß hier doch vielleicht etwas anderes als grobe Ungezogenheit oder böswilliger Widerstand, wie es in der badischen Schulordnung heißt, oder verstockte Bosheit zugrunde liegt. Erst muß solch ein Jugendlicher vielleicht hundertmal vergeblich durchgeprügelt worden sein, im Einverständnis mit dem Schulgesetz, bis man merkt, daß hier ganz andere Methoden zur Anwendung zu kommen haben, die im Rahmen der Haus- und Schulerziehung nicht durchzuführen sind. Man muß sich darüber klar werden, daß Heilerziehung und Fürsorgeerziehung nicht Strafe, auch nicht nur Therapie, sondern vor allem Prophylaxe sein muß. Aufgabe der Lehrerschaft aber ist es, mitzuhelfen, daß dies auch geschehen kann. Dazu gehört freilich, daß der Lehrer auch bis zu einem gewissen Grade die häuslichen Verhältnisse kennt, in der seine Schüler aufwachsen, ganz besonders da, wo eine sittliche Verwahrlosung

vorliegen könnte. Besprechungen mit dem Schularzt, die Einrichtung einer heilpädagogischen Sprechstunde, sollen es ermöglichen, frühzeitig solchen Kindern zu helfen und sie vor den Schäden des unangemessenen Milieus und der unangemessenen Erziehung zu bewahren. Die Errichtung von Anstalten für schwererziehbare Kinder in weit größerem Ausmaß, als wir sie heute besitzen, ist daher ein dringendes Erfordernis.

Ist bei jeder Strafe vom Erzieher die Einsicht des Zöglings in die Straftat zu prüfen, so muß sich auch Art und Maß der Strafe nach äußeren und inneren Verhältnissen richten, die man als die Pädagogische Situation des Zöglings bezeichnen kann. Neben der intellektuellen Einsicht ist Alter, Geschlecht, das häusliche Milieu, Gesundheitszustand, Charakter des Kindes usw. zu berücksichtigen, damit die Strafe möglichst individuell gestaltet werde. Wir haben schon vorher gesehen, wie die Erziehung des Kleinkindes vermöge seiner noch unentwickelten Einsicht eine ganz andere sein muß als etwa die des Schulkindes, da bei ihm eine sinnfällige und vor allem prompt erfolgende Strafe die beste Aussicht hat, verstanden zu werden. Es kann zugegeben werden, wie es schon gesagt wurde, daß es in der Erziehung des kleinen Kindes leicht einmal zu einer Situation kommen kann, wo eine körperliche Strafe dem Kind am besten die Bedenklichkeit seines Tuns vor Augen führen kann, vor allem, wo es uns weniger auf Erziehung als auf eine Dressur des kleinen Erdenbürgers ankommt. Ich bestreite aber, daß eine Körperstrafe eine notwendige oder gar häufige Form der Strafe beim Kleinkind jenseits des Säuglingsalters sein muß. So kann z. B. der Liebesentzug gerade kleine Kinder im Spielalter, die sehr liebe- und anschmiegebedürftig sind, besonders schwer treffen. Auch in den Vorschulklassen wird man von dieser Reaktion der Kinder Gebrauch machen können und die körperliche Züchtigung in diesem Alter bei Knaben wie bei Mädchen von normaler Veranlagung leicht entbehren.

Zwei Möglichkeiten sind es, durch die die Körperstrafe beim Schulkind wirken kann, die eine ist die Beschämung, die andere ist der körperliche Schmerz. Mit der Beschämung eines Menschen, auch eines Kindes, ist es eine eigene Sache. Sie kann in ihrer Wirkung sehr leicht über das Ziel hinausgehen, sie kann den Zögling entmutigen und den Willensimpuls hemmen, oder sie kann in ihm Trotz und Haß erzeugen. In beiden Fällen wird dadurch die positive Arbeitsleistung des Zöglings in der Regel vermindert. Unter Umständen wird der Lehrer diese Stimmung seines Schülers gar nicht gewahr, sie schwelt gewissermaßen unterirdisch im Bewußtsein des Kindes fort, sie bildet einen „Komplex“ innerhalb seiner Gedankenwelt, der verdrängt werden und irgendwann wieder zum Vorschein kommen kann, explosionsartig, unerklärlich für den Unkundigen, folgerichtig und klar für den, der in der Seele eines solchen Kindes zu lesen weiß. Findet aber eine solche Verdrängung keinen Ausweg der Entladung, so kann dieser Komplex langsam und allmählich die Sinnes- und Denkweise eines solchen

Jugendlichen verwandeln, ihn zu einem dauernd mißtrauischen, scheuen, ja feigen Menschen machen oder ihn zum Revolutionär und Gewaltmenschen umwandeln.

Ist eine Beschämung ganz allgemein ein zweischneidiges Schwert in der Erziehung, so ist es besonders eine Beschämung durch eine animalische Strafe. Sie erniedrigt das Kind, denn sie will ausdrücken, daß ihm in diesem Falle eine würdigere, seinem Alter entsprechende, dem feineren Empfinden Rechnung tragende Behandlung nicht mehr zukommt, so daß ein grober Eingriff in seine Körperlichkeit erfolgen muß. Damit kann aber die körperliche Schamhaftigkeit und das Ehrgefühl des Zöglings empfindlich verletzt werden. Bei Mädchen erscheint dies um so bedenklicher, als sie durchaus in dem Gedanken der Bewahrung der Integrität ihres Körpers erzogen werden sollten. Körperliche Züchtigung ist auch wohl deswegen unnötig, als bei der größeren Emotionalität des weiblichen Geschlechts andere nachhaltig auf sie wirkende Strafen gefunden werden können. Kommt aber ein Fall vor, wo dies tatsächlich nicht möglich ist, so könnte das Bedenken gerechtfertigt sein, daß hier eine Fürsorgebedürftigkeit vorliegt, für die sich Lehrer oder Lehrerin allein nicht für kompetent halten dürften. Bei Kindern, auch Mädchen, die an Prügel von zu Hause gewöhnt sind, wird allerdings ihre Schamhaftigkeit und ihr Ehrgefühl durch körperliche Züchtigung kaum mehr verletzt, da ihnen diese Gefühle verloren gegangen sind. Sie bewerten die körperliche Züchtigung durchaus nur nach dem empfundenen physischen Schmerz. Solch ein Junge lacht innerlich den Lehrer oder die Eltern aus, die vielleicht nicht merken, daß er gewußt hat, sich gegen die Wucht der Hiebe genügend zu sichern. Diesen Kindern kann die körperliche Züchtigung in der Schule eine sehr viel geringere Strafe bedeuten als etwa Nachsitzen oder ein Meldezettel an die Eltern, weil ihnen dann neben der Schulstrafe auch noch die elterliche Strafe droht. Damit wird aber die Absicht des Schulgesetzes, daß die körperliche Züchtigung als ganz besonders schwere Strafe erscheinen soll, vereitelt. Diese Meinung des Gesetzgebers wird auch dann umgebogen, wenn die körperliche Züchtigung wenigstens in Gestalt der „Tatzen“ bei manchen Lehrern relativ häufig angewendet wird, gerade auch in den unteren Klassen, wo sie gewissermaßen als Reminiszenz an die Kleinkinderpädagogik erscheint, obgleich gerade hier, wie wir gesehen haben, andere Methoden durchaus und besser zum Ziel der Wahrung der äußeren Ordnung führen könnten. Wenn nun von manchen Lehrern angeführt wird, daß sie eine Beschämung durch körperliche Züchtigung wenigstens bei Knaben nicht bemerken, sei es durch Tatzen, sei es sogar durch eine regelrechte Prügelexekution, und daß die gute Beziehung zwischen Lehrer und Schüler nicht darunter leide, so handelt es sich dabei wohl immer um Knaben, die mit Prügel großgezogen worden sind und die in der körperlichen Züchtigung nichts Ehrenrühriges mehr sehen. Es kann aber außerdem zugegeben werden, daß es Knaben

gibt, die bei jedem neuen Lehrer erst einmal versuchen, was sie sich bei ihm erlauben dürfen, und denen nur der Lehrer imponiert, der einmal tüchtig dreinschlagen kann. Nach ihrem Empfinden besteht zwischen Lehrer und Schüler so etwas wie ein Kampf, wie sie ihn vom Sportplatz oder von der Straße her gewohnt sind. Solche vorwiegend auf das Animalische eingestellte Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler werden aber sicherlich auf die Dauer auch von der rohesten Knabenklasse nicht ohne Unbill ertragen. Wo die Prügelstrafe eine häufig angewandte Erziehungsmethode ist, da müssen diese Kinder ganz von selbst auf den Gedanken kommen, daß Schläge ein Machtmittel der Erwachsenen sind, um Kindern und Schwächeren ihren Willen aufzuzwingen. Da in jedem Kind der Wille zur Macht und ein Geltungsbedürfnis steckt, so braucht man sich nicht zu wundern, wenn diese Zöglinge dieselbe Waffe gegen jüngere Kinder oder gegen Tiere anwenden. So können Rohheitsdelikte selbst verhältnismäßig noch junger Kinder vorkommen, und es ist nicht erstaunlich, wenn solche Menschen als Erwachsene selbst wieder zu Tyrannen, Leuteschindern und Prügelpädagogen werden. Wenn wir dies bedenken, so ist gerade der Paragraph der badischen Dienstanweisung für die Lehrer an Volksschulen, der die körperliche Züchtigung bei Rohheitsdelikten und Tierquälerei empfiehlt oder jedenfalls zuläßt, psychologisch nicht zu rechtfertigen.

Gerade im Gedanken an eine individuell zu gestaltende Strafe spielt die generell durchgeführte Prügelstrafe in der Schule eine schlechte Rolle. Trifft sie ein zu Hause nicht mit Prügel bestraftes Kind, so kann sie im Verhältnis zur Tat ein unverhältnismäßig schwerer Eingriff sein, wogegen ein anderes Kind sich durch diese Strafe kaum oder gar nicht gekränkt fühlt. Andererseits wäre es aber durchaus unangebracht, Kinder einer Klasse und eines Geschlechts für dasselbe Vergehen verschieden zu bestrafen. Die „pädagogische Situation des Lehrers" ist gewiß nicht leicht, da er ja die Kinder schon zum Teil erzogen in die Klasse bekommt und weil er — heutzutage mehr als früher — mit einer sehr verschiedenen Einstellung seiner Schüler zur körperlichen Züchtigung rechnen muß. Da andererseits in jeder neuen Klasse sich doch den Schülern ein ganz neues Milieu auftut, wird er am leichtesten jene Klippe umgehen, wenn er auf die Körperstrafe überhaupt verzichtet und den Kindern kraft seiner Autorität eine andere Strafe als die schwerste und ehrenrührigste in der Schule hinstellt.

Freilich verzichtet er damit auf die andere Möglichkeit des Erfolges der Körperstrafe: die Bereitung eines körperlichen Schmerzes. Die Körperstrafe, die bewußt dazu dient, dem Kind einen physischen Schmerz zu bereiten, ist eigentlich immer eine Roheit, wir können das bemänteln wie wir wollen. Je affektloser sie erteilt wird — und das muß ja die Schulordnung empfehlen, wenn sie diese Strafe überhaupt zuläßt — um so grausamer. Löst nicht der Paragraph der Dienstanweisung, der den Lehrern empfiehlt, in aller Besonnenheit und Ruhe die Züchtigung vorzunehmen, einen Wider-

willen in uns aus? Menschlich begreiflicher und sympathischer ist uns eher der Mann, der im Affekt sich einmal zu einer Züchtigung hinreißen läßt, als jener, der in kalter Gelassenheit ein Kind züchtigt, wobei wir uns gewiß klar darüber sind, daß im Affekt vorgenommene Züchtigungen ihre schwersten Bedenken haben. Schläge sollen beim Zögling Hemmungen vor dem Bösen erzeugen. Wie aber, wenn der Lehrer die Schläge dazu gebraucht, eigenen gehemmten Affekten Luft zu machen und sie als Abreaktion seines Ärgers zu verwenden? Hier zeigt sich eben die ganze Problematik und Zwiespältigkeit dieser Erziehungsmethode. Ein Lehrer sollte keine Unbeherrschtheit zeigen, um so weniger, je mehr er sich persönlich durch das Verhalten des Schülers attakiert fühlt. Prügel aus persönlichen Gründen werden nur allzuleicht den Charakter eines Rache- und Vergeltungsaktes bekommen, den wir in der Kindererziehung vermeiden müssen. Daher erzeugt es unser großes Befremden, wenn in der genannten badischen Dienstanweisung für die Lehrer die Verspottung des Lehrers als Grund für körperliche Züchtigung genannt wird. In dem Buch von Paul Östreich „Strafanstalt oder Lebensschule" ist der erste Artikel dem „Strafgeist" gewidmet und von Kerschensteiner geschrieben. Er schildert darin als „gewagteste Strafe" in seinem Leben eine Ohrfeige, die er als junger Lehrer in der Untersekunda eines Gymnasiums verhängte, in der er sich in der ersten Stunde einer Situation gegenüber sah, in der es darauf ankam, zu beweisen, wer der Stärkere sei. Schulgesetzlich war die im Affekt erteilte Ohrfeige an den langen frechen Untersekundaner sicher eine Entgleisung, aber in diesem Falle wirkte die schnelle Tat ausgezeichnet. Es kommt eben in der Erziehung letzten Endes alles auf die Persönlichkeit des Lehrers an. Kerschensteiner schließt seinen Artikel mit der Mahnung: „Strafe so, wie es dich die pädagogische Liebe lehrt." Nicht jeder Erzieher darf sich eine pädagogische Entgleisung erlauben. Wo keine pädagogische Liebe vorhanden ist, wird eine Körperstrafe zur Roheit. Wo die pädagogische Liebe und der pädagogische Takt des Lehrers vom Zögling empfunden wird, kann auch einmal eine Entgleisung ihren Nutzen haben. Aber nicht jeder Lehrer darf meinen, daß ihm eine solche Entgleisung zugebilligt werden kann; gerade die Kinder sind dafür, mit einem feinen Gefühl begabt, die besten Richter.

Haben wir bisher die pädagogische Seite unserer Frage behandelt, so kommen wir nun auf die medizinischen Gründe zu sprechen, die wir gegen die körperliche Züchtigung in der Schule vorzubringen haben. Daß Ohrfeigen und Püffe edle Körperteile verletzen können und damit einmal ein sehr unangenehmes Nachspiel für den Lehrer eintreten kann, ist bekannt. Diese Art der Züchtigung ist daher auch ausdrücklich in der badischen Dienstanweisung verbôten. Aber die so häufig angewandten „Tatzen" verletzen keine edlen Organe, insofern könnte man sie als harmlos bezeichnen. Vergessen wird dabei, daß das gesamte Nervensystem durch feinste Bahnen

miteinander verbunden ist und daß gerade die Hand und die Fingerspitzen mit einer besonders großen Zahl von Gefühlsnerven ausgerüstet sind. Die Gefühlseindrücke bleiben nicht auf den Ort ihrer Entstehung beschränkt, sie teilen sich dem gesamten Empfindungsleben mit und können durch übermäßige Reizung von dort auf Gebiete übertragen werden, die wir beim Kind nicht frühzeitig wecken sollten. Diese Möglichkeit ist natürlich in erhöhtem Maße vorhanden, wenn die Schläge das Gesäß treffen, von wo die unmittelbare nervöse Vermittlung auf die Geschlechtsorgane nur zu leicht erfolgt. Am ehesten ist natürlich mit solcher Übertragung zu rechnen bei Kindern, die der Pubertät nahestehen. Aber wann ist beim einzelnen Kind dieser Zeitpunkt gekommen? Der äußere Habitus des Kindes besagt darüber nicht alles. Ja, wir wissen, daß auch schon bei manchen Menschen die Vorpubertät eine erhöhte Reizbarkeit des Nervensystems und speziell der nervösen Apparate der Geschlechtsorgane mit sich bringt. Wie viel auf diesem Gebiete schon gesündigt worden ist, davon zeugen Aussagen, die Ärzte, Heilpädagogen und Seelsorger immer wieder zu hören bekommen und die auch zum Teil in der Literatur oft ergreifend geschildert worden sind. Ganz gewiß hat hier gerade die Psychoanalyse viele uns früher unbekannte Seelenvorgänge an die Oberfläche gebracht, aber auch schon lange vor Freud und Adler hat z. B. Rousseau in seinen „Bekenntnissen" ein solches Erlebnis, das bedeutungsvoll und unheilvoll für sein ganzes Leben wurde, geschildert, da es ihn zum Masochisten machte. Zugegeben, daß solche Menschen meist zu den Psychopathen gehören, wer aber sagt dem Lehrer, ob nicht das eine oder andere Kind in seiner Klasse eine ähnliche Neigung zu dieser Veranlagung in sich trägt?

Solche sexuelle Schäden sind dann am leichtesten möglich, wenn die Schläge beim Mädchen von einem Lehrer, bei Knaben von einer Lehrerin erfolgen. Es ist mir unverständlich, daß die badische Dienstanweisung nicht wenigstens das Verbot der körperlichen Züchtigung der älteren Mädchen durch Lehrer ausgesprochen hat. Auch ist es nicht von der Hand zu weisen, daß bei Knaben die Auslösung homosexuell gerichteter Neigungen durch die Züchtigung eines Lehrers erfolgen kann. Auf alle Fälle müßten, wenn nur die Möglichkeit dazu vorliegt, solche Erlebnisse für die Kinder vermieden werden.

Es kommt aber noch ein weiteres hinzu: Der Lehrer straft die Kinder in der Schule unter den Augen der Klasse. Schon aus diesem Grund sollte die körperliche Strafe kein Mittel der Zucht in der Schulerziehung sein. Denn man sollte es sich ein für allemal zum Grundsatz machen, daß Kinder nicht Zuschauer körperlicher Züchtigungen sein sollten, um nicht Gefühle in ihnen zu wecken, die der Wollust nahestehen und die ein Wohlgefallen an körperlicher Mißhandlung, also einen Sadismus im Zögling hervorrufen könnten. Denn ein wenig Schadenfreude, ein wenig Sensationslust, ja es ist wohl nicht zu viel gesagt, eine Spur von Sadismus steckt fast in jedem

Menschen. Wer sieht, wie sensationslüstern manche Kinder sich verhalten, wenn ein anderes bestraft wird, der wird leicht die Möglichkeit einer solchen Reizung begreifen. Es ist auch erwiesen, daß Sadismus von Erwachsenen sehr häufig auf solche Jugenderlebnisse zurückgeht.

Wir haben es aber nicht nur mit den Schülern zu tun, sondern auch mit den Lehrern. Auch die Lehrer sind Menschen, mit Fehlern und Schwächen behaftet. Kommen die Lehrer, die Wohlgefallen an der körperlichen Züchtigung in der Schule empfinden, wirklich nur in Romanen vor? Und sind die Lehrer, die körperliche Strafen an ihren Schulkindern vollziehen, immer einzig nur von Liebe und Fürsorge für ihre Zöglinge erfüllt? Vielleicht hat der Gesetzgeber nicht bedacht, daß er solcher abnormen Veranlagung eines Lehrers durch den Prügelparagraphen Vorschub leistet, und es ist gewiß nicht so ganz selten vorgekommen, daß — durch das Gesetz geschützt — sich eine solche traurige Neigung eines Lehrers ausleben durfte.

Die körperliche Strafe oder wenigstens ihre Androhung wird auch besonders gern dazu benutzt, durch Furcht die Kinder zu regieren. Daß Furcht, vor allem auf körperliche Eingriffe gerichtete Furcht sexuelle Regungen hervorrufen und diese dann wieder zur Onanie führen kann, ist vielleicht nicht sehr bekannt. Schon aus diesem Grunde ist die Androhung einer später zu erfolgenden Körperstrafe unheilvoll. Aber wie gespannt, wie nervenaufregend, wie gesättigt voll elektrischer Entladung muß die Stimmung in einer Klasse sein, wo die gefürchtete körperliche Züchtigung droht. Was wird solchen Kindern zugemutet, die innerlich voller Schrecken den Ausbruch einer Katastrophe erwarten, äußerlich ruhig und gleichmütig erscheinen und darauf bedacht sein sollen, den Worten des Lehrers aufmerksam zu lauschen? Hier wird, ganz abgesehen von der nervösen Schädigung, der pädagogische Bezug zwischen Lehrer und Schülern, der ein so feines Instrument, ein so beglückendes Zusammenklingen von beiden Seiten sein kann, auf äußerlichen Respekt und auf Angst beschränkt, die zwar zu musterhafter Ordnung in der Klasse und zu militärischem Gehorsam führen können, aber einem Gehorsam, der leer ist, weil er nicht der sittlichen Freiheit des freiwilligen Gehorchens, sondern dem Zwang und sogar dem animalischen Zwang entstammt.

Es wird wohl auch heute noch genug Lehrer geben, die mit solcher Methode in ihrer Klasse herrschen. Damit dieses anders werde, ist es nötig, daß denjenigen, denen die Aufzucht der Kinder anvertraut ist, die erziehliche Mission, die sie zu erfüllen haben, klar werde, wogegen die Regierung der Kinder als ein untergeordneter Teil der Erziehung zurücktreten muß. Die Schuldhaftigkeit eines Kindes darf auch nicht einzig nur im Kinde gesucht werden, sondern es ist zuerst einmal zu fragen, welche Umstände das Kind zu seiner schuldhaften Tat veranlaßten. Nicht darauf darf es ankommen für den Lehrer, die Schwierigkeiten, die ein Kind macht, zu ahnden, sondern er muß darum besorgt sein, die Schwierigkeiten, die

das Kind hat, zu verhindern, damit es nicht schuldhaft werde. Freilich ist eine so eingestellte Erziehungsarbeit eine viel schwierigere Aufgabe als eine zwangsweise Regierung. Vollkommen lösen wird sie nur der, dem die Natur eine erzieherische Begabung und pädagogische Feinfühligkeit verliehen hat. Für die vielen anderen, die nicht so glücklich sind, bedarf es einer viel besseren Kenntnis von der Psychologie des Kindes und von den pädagogischen Pflichten der Erzieher, als sie heute im Allgemeinen jenen ins Leben mitgegeben wird, die sich mit dieser Aufgabe kraft ihres Amtes zu beschäftigen haben.

Von jeher steht die Schule eines Volkes im Zusammenhang mit der Kultur des betr. Zeitabschnittes. Sitten und Anschauungen einer Epoche dringen auch in das Schulleben ein und beeinflussen Unterrichtsstoff und Erziehungsmethode. So ist es kein Zweifel, daß der Strafwille in unserer Zeit nicht nur im Rechtsleben, sondern auch in der Kindererziehung gegen früher erheblich abgenommen hat. Alle Methoden, die eine Aktivität des Kindes innerhalb der Schule bezwecken, die Arbeitsschule, vor allem die Selbstregierung der Kinder, dienen direkt oder indirekt dazu, die frühere zwangsmäßige und obrigkeitliche Leitung der Zöglinge zu verlassen, die uns nicht mehr zeitgemäß erscheint. Wenn wir uns ganz kurz erinnern, wie die Prügelstrafe bei den einzelnen Völkern und in den verschiedenen Epochen der Geschichte gehandhabt wurde, so erscheint mir der Gedanke von v. Bracken durchaus nicht erwiesen, der den Grund, daß einzelne primitive Völker keine Prügelstrafe in der Erziehung anwenden, darin sieht, daß diese Völker eine klassenlose Gesellschaftsordnung haben. Der Grund liegt m. E. viel tiefer in Charakter und Lebensweise eines Volkes begründet und ist nicht auf eine so einfache Formel zu bringen. Zu einem Teil hängt die Anwendung von Prügel und Leibesstrafen wohl auch damit zusammen, wie hoch das einzelne Menschenleben bei einem Volke bewertet wird. Die Kindererziehung im alten Rom war barbarisch. Dort galt auch ein kindliches Leben so wenig, daß ein Vater, dem bei der Geburt das Kind nicht gefiel, es erbarmungslos vernichten, es verkaufen oder aussetzen konnte, Auch noch durch das ganze Mittelalter geht ein barbarischer Zug in der Kindererziehung. Die Abbildungen von Lehrern zeigen stets das pädagogische Attribut, den Stock, oder die berüchtigten Birkenreiser und für unser Empfinden abscheulich rohe Szenen schulmeisterlicher Prügelei sind durch Bilder jener Zeit auf uns gekommen. Wenn Martin Luther für die Kindererziehung empfiehlt, ja nicht mit der „geistigen Salbe der eichnen Butterwecken“ zu sparen, so müssen wir diesen Rat verstehen aus jenen rohen Sitten und Gebräuchen der damaligen Zeit, in der das animalische Leben sehr viel deutlicher hervortrat als heute, eine Zeit, in der überdies dem Einzelleben eine sehr viel geringere Bedeutung, Aufmerksamkeit und Fürsorge geschenkt wurde, als wir dies heute gewohnt sind.

Es gab aber zu allen Zeiten auch schon Menschen, die gegen die Prügel-

pädagogik aufgetreten sind. An den Höfen der Ritter kam man bald dazu, die körperliche Züchtigung wenigstens für die Kinder der Adeligen als unwürdig abzuschaffen. Es hat aber noch lange gedauert, bis wir allgemein zu einer anderen Auffassung über die in der Kindererziehung durchgeführte Prügelstrafe gekommen sind. Deutschland ist vielleicht das Land, wo heute noch mit am meisten in den Schulen geprügelt wird. In Frankreich, Italien, Österreich, um nur einige Staaten zu nennen, ist die Prügelstrafe in der Schule abgeschafft. Innerhalb Deutschlands wurde in Sachsen 1923 der Prügelparagraph aus der Schulordnung gestrichen. In Hamburg verlangte 1924 der Schulbeirat mit Nachdruck die Abschaffung. Der Prügelparagraph in den Schulordnungen mutet uns noch ein wenig an wie ein Rest mittelalterlicher Einstellung auf diesem Gebiet. Das zeigt sich auch darin, daß die körperliche Züchtigung in den höheren Schulen nicht erlaubt ist, wogegen die Volksschule noch immer damit arbeiten durfte. Es kann zugegeben werden, daß die Erziehungsarbeit in der Volksschule eine schwerere und größere ist, als in den höheren Schulen, wo vielleicht eher vorausgesetzt werden kann, daß die erziehliche Arbeit im wesentlichen durch das Elternhaus erfolgt, wodurch den Lehrern mehr Zeit für die Vermittlung des viel ausgedehnteren Wissensstoffes bleiben kann. Außerdem hat die höhere Schule als ultima ratio und schwerste Strafe die Ausweisung zur Verfügung, während die Volksschule diese Strafe nicht kennt. Es ist aber kein Grund vorhanden, die körperliche Strafe in der Volksschule etwa als Ersatz für die hier fehlende Ausweisung anzusehen. Die Ausweisung aus einer höheren Schule ist doch ein so seltenes Ereignis, daß sie keinesfalls mit der in unseren Volksschulen heute noch durchgeführten Prügelstrafe in Vergleich gesetzt werden kann. Es ist auch nicht einzusehen, warum die Volksschüler mit einer sehr viel gröberen Erziehungsmethode behandelt werden dürfen, gerade wenn man wünscht, daß ihre Erziehung so viel eingehender durchgeführt werden soll. Wollen wir die Kinder erziehen unter der Berücksichtigung nicht der Schwierigkeiten, die sie bereiten, sondern derer, die ihnen selbst das Leben aus inneren und äußeren Gründen schafft, so dürfen wir nicht damit einverstanden sein, bei den ärmeren Kindern plumpe und grobe Erziehungsmethoden anzuwenden, die wir den Kindern aus den sozial besser gestellten Kreisen nicht zumuten. „Wer mit der Strafe auf die unterste Schicht im Menschen rechnet, der weckt sie," sagt Hermann Nohl. Können wir dies bei den Kindern unserer Arbeiterschaft bezwecken und verantworten? Wenn wir gesehen haben, daß die körperliche Züchtigung in der Schule als pädagogisches Mittel schwere Bedenken hervorruft, so wollen wir sie auch aus unseren Volksschulen verbannen.

Um es noch einmal kurz zusammenzufassen, so lehnen wir die gesetzliche Verankerung der Prügelstrafe in der Schule ab:

1. Weil der feinere Sinn der Strafe durch körperliche Züchtigung nicht erfüllt, sondern höchstens dem niederen Zweck der Strafe, der Vergeltung

und Abschreckung Rechnung getragen und nur ein äußerlicher Gehorsam, der auf Angst und Zwang beruht, erreicht wird.

2. Weil die Prügelstrafe auf häuslich verschieden erzogene Kinder verschieden wirken muß, ist sie für den Lehrer, der dies nicht berücksichtigen kann, nicht anwendbar.

3. Da die körperliche Züchtigung nervöse Schädigungen hervorrufen und auf das psycho-sexuelle Leben sowohl des Bestraften, wie auch der Klassengenossen, wie auch des Lehrers ungünstig wirken kann, lehnen wir prinzipiell jede Form der Körperstrafe in der Schule ab.

Wenn wir diese Forderung aufstellen, so tun wir dies, um die Kinder zu schützen, wie Kerschensteiner sagt, „vor Prügelpädagogen und Prügelkerkermeistern". „Weil ein grauenvoller Mißbrauch mit den körperlichen Strafen getrieben werden kann und getrieben worden ist, darum müssen sie verboten sein." Wenn aber ein Lehrer glaubt, einmal gegen das Gesetz verstoßen und dafür die Verantwortung übernehmen zu dürfen, so wie es Kerschensteiner getan hat, so muß er dafür das Recht in seinem eigenen Gewissen und die Billigung in dem tatsächlichen, nicht eingebildeten Erfolg suchen.

Ist heute schon die Stunde gekommen, in der diese Wünsche durchzuzuführen sind? Ich maße mir nicht an, diese Frage entscheiden zu wollen. Die bekannte Mannheimer Entschließung vom Sommer 1926 bringt zum Ausdruck, daß dem heute bei uns in Baden noch zuviel Schwierigkeiten entgegen stehen. Drei Forderungen aber sind es, die auch, wie mir scheint, heute schon erfüllt werden können, a) daß die körperliche Züchtigung einschließlich der Tatzen wirklich auf ein Mindestmaß in allen Klassen beschränkt wird, b) daß feierliche Prügelexekutionen vollkommen unterbleiben, c) daß Mädchen überhaupt nicht und keinesfalls von Lehrern körperlich bestraft werden dürfen.

Ergänzt muß eine prügelfreie Schulerziehung werden durch eine in ähnlichem Geist gehandhabte häusliche Erziehung. Die Belehrung der Eltern werden hauptsächlich die Lehrer übernehmen müssen, wozu ihnen in Elternabenden und vor allem bei Einzelbesprechungen Gelegenheit genug gegeben sein dürfte, wenn nur die Lehrer selbst durchdrungen sind von der Notwendigkeit einer Änderung der veralteten Anschauungen und ganz besonders die ihnen übergeordneten Organe, denen die Schulorganisation obliegt, diese Notwendigkeit erkennen. Allerletzten Endes setzt freilich ein solcher Geist der Erziehung, wie wir ihn für die Zukunft wünschen, eine Einstellung voraus, die sich nicht lernen und auch nicht befehlen läßt. Sie fordert einen Typus des Erziehers, den man beim Mann als den väterlichen Typus bezeichnet hat, den wir leider aber durchaus nicht bei allen Vätern finden, jenen mütterlichen Typus der Frau, der auch nicht allen Frauen eigen ist, der aber nichts damit zu tun hat, ob eine Frau jemals Mutter war oder nicht. Sie besteht in einer Fähigkeit, sich zu einem Kinde

zu beugen, nicht im Gefühl der Erhabenheit eigener Position, sondern in der Erkenntnis und der Ehrfurcht vor der Würde jedes, auch des kümmerlichsten menschlichen Daseins, und im bescheidenen Zurückstellen der eigenen Person, die nichts weiter als Helfer und Diener sein will, damit jedes anvertraute kindliche Leben sich möglichst günstig und glücklich erfülle.

Literatur.

H. v. Bracken: Die Prügelstrafe in der Erziehung. Dresden 1926. Verlag zum anderen Ufer. Literaturangabe.
F. H. Förster: Schule und Charakter. Zürich 1908. — Strafe und Erziehung. Verh. d. d. Jugendgerichtstages. 1912.
H. Nohl: Der Sinn der Strafe. Die Erziehung 1. Jahrg. 1. Heft. — Erziehungsgedanken. Die Erziehung 2. Jahrg. 1. Heft.
P. Stählin: Zwang und Freiheit in der Erziehung. 1911. Otto Gmelin.
G. Simmel: Schulpädagogik. Osterwieck 1922.
P. Oestreich: Strafanstalt oder Lebensschule? Karlsruhe 1922. Braun.
Zahlreiche Aufsätze, bes. in der Zeitschrift für Pädagog. Psychol. und in der Zeitschrift für Kinderforschung und Heilerziehung.

* *

Aus der psychologisch-pädagogischen Abteilung des philosophischen Seminars der Universität Königsberg. Vorstand F. E. Otto Schultze.

Voruntersuchung über die Auswahl der Unterrichtsstoffe.

Von Paul Reichwaldt.

(Fortsetzung).

B. Rundfragen an Schulmänner hinsichtlich Zeit und Wert des Lehrstoffes.

1. Methodisches.

Es wurden zehn Schulmänner befragt, deren Gewissenhaftigkeit und pädagogische Gesamteinstellung genau bekannt war. Die Befragten haben mindestens zehn Jahre im Volksschuldienste an verschieden gegliederten Schulen gestanden, sie haben besonders auch an einklassigen Landschulen unterrichtet, obwohl sie in der Mehrzahl Rektoren sind, teilweise ein vollgültiges Universitätsstudium hinter sich haben oder noch studieren. Einige sind geographisch nicht besonders interessiert, andere haben früher ein erdkundliches Fachstudium betrieben oder sind Vertreter des geographischen Arbeitsunterrichtes. Die Mehrzahl stammt aus demselben Landschaftsgebiet, ein Umstand, der wegen der Wertung lokaler Lehrstoffe besonders wichtig ist. Nach mündlicher Vorbesprechung wurde diesen Herren zu gleicher Zeit je ein Stück des oben bezeichneten „Heimatkundlich-geographischen Lehrplans“ und ein Exemplar der „Vaterländischen Erdkunde in Ergebnissätzen“ gesandt; außerdem erhielten sie folgende bereits mündlich erklärte schriftliche Anweisung (gleichsam eine „Versuchsinstruktion“!):

„In die beiden Unterrichtsstofflisten soll die für die Bedürfnisse des gegenwärtigen Kulturlebens ausreichende, volksschulmäßige Behandlung der aufgeführten, vom 3. bis zum 8. Schuljahr aufsteigenden Unterrichtsstoffe oder für die Erarbeitung der Harmsschen Ergebnissätze nach Ihrer Meinung notwendige Unterrichtsstunden-

zahl unter gleichzeitiger Einteilung des Lehrguts in drei Wertklassen, für jede Lehrstoffeinheit und für jeden Ergebnissatz gesondert, eingetragen werden. Eine Bestätigung der Eintragungen am Schlusse durch Namensunterschrift ist notwendig. In die Wertklasse I gehören alle für den geistigen Besitz des durch die Volksschule gebildeten Durchschnittsmenschen notwendigen Wissensgebiete. Wertklasse II soll die für den Durchschnittsvolksschüler nicht mehr unbedingt notwendigen, aber doch als wünschenswert zu betrachtenden Unterrichtsstoffe enthalten. Wertklasse III ist für die Kennzeichnung der für Volksschüler völlig unnötigen Stoffe bestimmt. Etwaige Bemerkungen, Begründungen, Zusätze, Streichungen, Vorschläge, besondere Stellungnahmen usw. sind auch schriftlich niederzulegen; sie können daneben, dazwischen, darüber, darunter, am Ende oder gar auf besonderer Anlage gemacht werden. Notwendige Rückfragen werden vom Fragesteller sofort beantwortet, soweit sie tatsächlich im Interesse dieser Untersuchungen liegen sollten. Es handelt sich bei diesen Erhebungen um ganz unverbindlichen Meinungsaustausch über das Stoffauswahl- und Wertungsproblem im Rahmen der Kulturerziehung."

Alle so Befragten waren im allgemeinen sofort in der Lage, eine entsprechende Beantwortung vorzunehmen. Allerdings erforderte diese, wie die zehn Schulmänner gestanden, eine ganz erhebliche Arbeit; es waren viele Stunden, ja meistens sogar mehrere Tage zur Beantwortung notwendig. Für diese freiwillige Leistung sei ihnen daher an dieser Stelle der wärmste Dank ausgesprochen.

Die Zahl der Rückfragen war verhältnismäßig gering und unbedeutend. Sie entsprangen zunächst natürlicher Wißbegier, vielleicht auch großer Vorsicht: Von wem geht die Anregung zu dieser Rundfrage aus? Ist es etwa die Regierung? Wer soll alsdann die Weiterbearbeitung besorgen? Soll ein nach diesen Aufstellungen etwa zu bearbeitender Lehrplan allgemeine Geltung haben, oder wird er nur für einen kleinen Bezirk bestimmt sein?

Wichtiger für unsere Ermittelungen waren folgende Rückfragen: Für welche Unterrichtsstufen gelten die Lehrstoffe? — Antwort: Wie aus der Stoffanordnung ersichtlich, beginnt sie wie alle allgemein üblichen und amtlich vorgeschriebenen Lehrpläne mit der Heimatkunde des 3. Schuljahres und steigt zur Weltkunde des 8. Schuljahres planmäßig auf.

Welche Volksschulformen kommen in Frage? — Antwort: Nach der erteilten Anweisung zur Rundfrage ist nicht die Gliederung der Schule, sondern die für die Bedürfnisse des gegenwärtigen Kulturlebens ausreichende volksschulmäßige Behandlung oder die Erarbeitung der Unterrichtsstoffe maßgebend.

Ist der Zeitaufwand mit oder ohne Wiederholungen in Ansatz zu bringen? — Antwort: Diese Frage erledigt sich gleichzeitig mit der vorigen. Wenn der geographische Wissensstoff für die Bedürfnisse des heutigen Kulturlebens ausreichend übermittelt werden soll, so wird er auch entsprechend zu befestigen sein. Nicht das Kennen, sondern das Können macht erst fähig zur Mitarbeit an der Kultur der Gegenwart.

Welche Unterrichtsmethode? — Antwort: Die anzuwendende Methode dürfte doch von Fall zu Fall verschieden sein! Im allgemeinen wird sie den unterrichtlichen Gepflogenheiten der Gegenwart entsprechen und durch den schon dargelegten Unterrichts- und Erziehungszweck zeitgemäß bestimmt sein.

Welche Unterrichtsstundendauer soll zugrunde gelegt werden? — Antwort: In unseren Volksschulen soll die Kurzstunde gemäß amtlicher Weisung nach Möglichkeit ausgeschaltet werden. Wie üblich kommt also nur die Durchschnittsunterrichtsstunde von 45 Minuten in Frage.

Wie sind die Ergebnissätze zu verstehen? Antwort: Darüber äußert sich Harms selbst in seinem „Einheitsschülerheft", dem sie entnommen sind. Sie sind arbeitsschulmäßig zu gewinnen.

Sollen auch die Leistungen der schwachen Schüler bei unseren Forderungen in Betracht gezogen werden? Antwort: In den mit den Rundfragen übermittelten Weisungen handelt es sich nur um den Durchschnittsvolksschüler.

Es gibt viele Unterrichtsstoffe, die mehrmals berührt werden, und sei

es auch nur gelegentlich, wiederholend, vergleichend, überblickend; sollen sie dann auch noch in Betracht gezogen werden? — Antwort: Auch hierbei wird Unterrichtszeit verbraucht, die wir einrechnen müssen.

Daß die Zahlen, die den Zeitaufwand für die einzelnen Unterrichtsstoffe angeben, vielfach nur ganz groben Annäherungswert haben, ja nicht selten zweifelhaften Wertes sind, ist uns stets bewußt gewesen. Die befragten Schulmänner machten in dieser Hinsicht charakteristische Angaben, denn vielfach sind sie bestrebt, Stoffe bei Ausflügen mit zu erledigen. Bei Ausflügen, an Wandertagen, im Geschichts-, Naturkunde- und Deutschunterricht wollen die meisten Befragten zahlreiche Stoffe miterledigen, im Zeichen- und Rechenunterricht wollen sie sie mitüben und sie der graphischen Darstellung zugänglich machen. Dem Deutsch- und dem Gesangunterrichte wird die für manche Stoffe notwendige Erzeugung entsprechender Stimmungen zugedacht. Sogar die Verknüpfung der Religionsgeschichte mit entsprechenden geographischen Objekten wird angeregt. Den heimatkundlichen Erkundungen und Beobachtungen sollen aber selbst die Pausen dienen. Zusammenziehung von Stoffeinheiten, Mitbehandlung bei vorhergegangenen oder nachfolgenden Stoffen wird vorgeschlagen.

Schulmann A schreibt: „Die Stundenzahl für die einzelnen Lehreinheiten anzugeben, ist oft schwierig. Abgesehen davon, daß die Einordnung in die 3 Wertklassen als subjektive Auffassung gewürdigt werden muß, ergänzen und fördern sich viele Lehreinheiten bei ihrer Durcharbeitung. Die Beobachtungen in der Heimatkunde (Landschaftsformen, Wetter- und Himmelserscheinungen, Wirtschaftsverhältnisse, Siedlungen, Verwaltung usw.) erstrecken sich durch längere Zeiträume (mehrere oder alle Schuljahre) und laufen oft parallel nebeneinander. Mit den Beobachtungen gehen Hand in Hand als ihre Auswertungen die Darstellungen wie Formen, Skizzenübungen, graphische Bilder usw. Die Wandertage (mindestens 9 im Jahre) dienen hauptsächlich der heimatlichen Erdkunde. Es ist dennoch versucht worden, ein ungefähres Bild der Verteilung der Lehrstoffeinheiten auf die einzelnen Stunden zu geben."

Schulmann E. macht eine ähnliche Randbemerkung: „Bei dem sachlichen Zusammenschluß vieler Stoffe ist eine genaue Angabe nicht möglich. Bei der Erarbeitung der Lehrstoffeinheiten wird sich schon viel Stoff finden, der nicht mehr speziell behandelt zu werden braucht, so daß dadurch eine beträchtliche Verminderung der Stundenzahl entstehen wird."

Trotz dieser Mängel zahlenmäßiger Anhaltspunkte ist ihre Notwendigkeit einer Zahlenkontrolle nicht überwunden. Wer sich im Laufe längerer Zeiten daran gewöhnt und Erfahrungen in dieser Betrachtungsweise gewonnen hat, zweifelt an ihrer grundsätzlichen Bedeutung nicht mehr.

Ergebnisse.

Wieviel Zeit zur volksschulgemäßen Durcharbeitung des ganzen heimatkundlich-geographischen Stoffes ohne Rücksicht auf andere Fächer, dem inneren Werte der Lehreinheiten entsprechend, für notwendig erachtet wird, offenbaren die Rohtabellen. Ihre Durchsicht zeigt ungeheure Schwankungen in dem Werte der einzelnen Lehreinheiten. So will z. B. Schulmann G. denselben Unterrichtsstoff als unnötig (Wertklasse III) mit $^1/_2$ Stunde abtun, während ihn der gleichfalls befragte K. als notwendig (Wertklasse I) mit 8 Unterrichtsstunden veranschlagt.

Im Durchschnitt werden von den zehn Schulmännern für die gleiche Lehreinheit 1,90 Unterrichtsstunden in Wertklasse I (N), 0,80 in II (W) und 0,05 in III (U) gefordert.

Tabelle 5

Nummer der Lehreinheit	A.			B.			C.			D.			E.			F.			G.			H.			J.			K.			Forderungsdurchschnitt der 10 Schulmänner			Maximum			Minimum			pos. neg.	Bemerkungen Hilfsunterricht
	N.	W.	U.	N.	W.	U	N.	W.	U	N.	W.	U.	N.	W.	U.	N.	W.	U.	N.	W.	U.	N.	W.	U.	N.	W.	U.	N.	W.	U.	N.	W.	U.	N.	W.	U	N.	W.	U		
1.	6			5			4			6			6			4			4			5			3			8			5,20	0,00	0,00	8	0	0	3	0	0	+	Wandertage!
2.		2			2			2			2			2		2				1			2		1		6			0,90	1,30	0,00	6	2	2	1	1	0	−	
3.		1		1				1		1				3			1		1				1		1			2			0,40	0,90	0,00	1	3	0	1	1	0	−	
4.		1			1			2				1	2			1					1		1		1			2			0,70	0,40	0,20	2	2	1	1	1	1	+	
5.	4			6			3			4			3			2			1			2			6			4			3,50	0,00	0,00	6	0	0	1	0	0	−	Wandertage!
6.	2			2			2			1			1			1				1/4		1			1			2			1,30	0,02	0,00	2	1/4	0	1	1/4	0	+	
7.			7		1		2				2		2				2				1/4	2				1				2	0,60	0,50	0,22	2	2	2	2	1	1/4	+	
8.		2		3			2			2				5		1					1/2	3				1		8			1,90	0,80	0,05	8	5	1/2	1	1	1/2	+	
9.	1					1	2			1/2			2				2		1			4			1			2			1,35	0,10	0,10	4	1	1	1/2	1	1	+	Pausen und Wandertage!
10.	1				1			2		1/2			2			1				1		1			1			2			0,85	0,30	0,10	2	2	1	1/2	1	1	+	
11.	2				1				2			2			2				1				2		1				2		0,40	0,50	0,80	2	2	2	1	1	2	−	
12.	6			4			4			2			2			6			3			2			1			8			3,80	0,00	0,00	8	0	0	1	0	0	+	Zeichen- u. Rechenstund., Wandertage!
13.	2			2				2			1		2				6		2			2			1			3			1,40	0,70	0,20	2	6	2	1	1	2	+	
14.	4			2			3			2			2			4					3	2			4			4			2,60	0,00	0,30	4	0	3	2	0	3	+	Zeichen- u. Rechenstund., Wandertage!
15.	20			4			3		4			8				4			4			4			4			8			7,20	0,00	0,00	2	0	0	3	0	0	+	Wandertage!

Anfangsstudie der Rohtabelle der Schulmännerrundfrage.

Die erste Kolumne gibt die Nummern der Lehreinheiten wie in Tabelle 1 S. 281 an. — Die Buchstaben A bis K in der obersten Reihe bezeichnen die zehn befragten Schulmänner. — Die in der II. Zeile stets wiederkehrenden Buchstaben N. W. U. sagen, daß die einzelne Lehreinheit jeweils für notwendig (N.), bloß wünschenswert (W.) oder für unnötig (U.) erachtet wurde.

Ähnliche Bewertungsschwankungen ergeben sich auch bei der für den ganzen Lehrgang geforderten Gesamtzahl der Lehrstoffeinheiten. Ihre Zusammenstellung soll die nächste Tabelle enthalten.

Ordnet man die Zahlen der in den Rundfrageantworten geforderten Lehreinheiten des ganzen Lehrgangs nach der Höhe der als unbedingt notwendig angesprochenen Stoffe (Wertklasse I), so ergibt sich folgende Reihe:

Tabelle 6

Schulmann	Verteilung der Lehrstunden der Stoffeinheiten auf die Wertklassen			Die besondere Einstellung der Befragten		
	I (N)	II (W)	III (U)	1. Geographisch	2. Methodisch	3. Allgemein
G.	125	37	82	nur vaterländisch	Arbeitsschule	Germanist
K.	128	52	64	Heimatforscher	Arbeitsschule	Naturfreund
D.	137	72	35	—	—	—
F.	138	56	50	besonders interessiert	—	—
C.	139	86	19	Heimatkundler	—	Naturfreund
B.	162	75	7	—	Arbeitsschule	—
A.	191	46	7	besonders interessiert	Arbeitsschule	Geograph
H.	216	25	3	„ „	—	Geograph
E.	218	21	5	„ „	Wirtschaftsgeographie	—
J.	223	20	1	„ „	—	Geograph
Durchschnitt	167,7	49	27,3 Lehreinheiten des Gesamtlehrganges			

Wir sehen in vorstehender Zusammenstellung, daß die Bewertung der Lehreinheiten ganz ungeheuer verschieden für denselben lehrplanmäßigen Stoff ausfällt. In der Wertklasse I (N) schwankt sie von 125 bis 223, also um das Doppelte, in der Klasse II (W) von 20 bis 86, also um das Vierfache, und in Wertklasse III (U) sogar von 1 bis 82! Von den 10 befragten Schulmännern liegen 6 mit ihren Forderungen unter dem Durchschnittswerte! Im allgemeinen verlegen die Befragten die in Wertklasse I (N) ausgeschiedenen Lehreinheiten hauptsächlich nach Wertklasse II (W). Nur G. und F. machen eine Ausnahme; sie verweisen 82, bzw. 50 Lehreinheiten als völlig unnötig nach Wertklasse III (U).

Ein Blick auf die der Wertungstafel der Lehrplaneinheiten angefügte Übersicht über die uns bekannte besondere Einstellung der Befragten wird uns entsprechende Wertungsmotive verraten: Individuelles Interesse, berufliche Tradition und besonderes Können wirken sich natürlich auch in der Rundfragebeantwortung aus. Es ist ohne weiteres klar, daß durch diese Bedingungen — nunmehr ganz allgemein und ohne Beziehung auf meine 10 befragten Schulmänner gesprochen — die Fähigkeit, den Wert der Lehrstoffe für die Erziehung zur Kultur der Gegenwart objektiv abzuwägen, stark eingeschränkt werden kann; oft fehlt es unter diesen Umständen bekanntlich auch an der Entschlossenheit, nötigenfalls Lehrstoffe energisch abzustreichen.

In der Übersichtstabelle erkennen wir weiter, daß die geographischen Fachlehrer, die ein Geographiestudium hinter sich haben, nur sehr wenige Lehreinheiten als unnötig ausscheiden; sie erheben die höchsten Lehrstofforderungen. Die geographisch nicht besonders interessierten Schulmänner, sowie die Vertreter der vaterländischen Erdkunde und die besonderen Freunde der heimatlichen Natur liegen mit ihren Rundfrageergebnissen demgegenüber sämtlich unter der Durchschnittsforderung. Auch die Vertreter der Arbeitsschule neigen zur Stoffbeschränkung, soweit sie nicht ein erdkundliches Spezialstudium getrieben haben und von der Neigung zu enzyklopädischer Vollständigkeit des geographischen Wissens beherrscht sind.

Bei der Beurteilung dieser Zahlen sind manche Einzelheiten zu berücksichtigen. Zunächst ist denkbar, daß die Schulmänner als Praktiker sich bei der Angabe der Stundenzahl ganz unvermerkt von der Rücksicht auf die Gesamtlehrzeit von 420 Lehrstunden haben bestimmen lassen. Es ist anzunehmen, daß man zu anderen Zahlen kommt, wenn man sich ausdrücklich auf die Möglichkeit einer vollen freien Zeitverwendung einstellt, und daß man, wenn man dies nicht tut, (d. h. wenn man mit den gegebenen Verhältnissen rechnet und sich auf 420 Stunden beschränkt) in diese Zeit möglichst viel hineinpackt. Jene leider nur gedanklich gebotene Freiheit könnte manchen Schulmann aufatmend sagen lassen: „Ja, wenn ich mit meiner Zeit ganz frei schalten und walten könnte, würde ich natürlich ganz anders arbeiten und so auch meine Zeit anders einteilen und verteilen.“ — Außer von dieser Einstellung ist die Schätzung der zu verwendenden Zeit noch davon abhängig, ob man die Lehrstoffe ganz neu einführen muß oder ob man sie durch andere, im Lehrgang bereits besprochene Ergebnissätze vorbereiten kann oder nicht. Es ist anzunehmen, daß die Schulmänner auch hier als Praktiker geantwortet haben.

Rein menschlich und vor allem auch pädagogisch ist es verständlich und zu billigen, daß die geographischen Objekte, die von den Befragten persönlich besucht, bereist oder gar erforscht worden sind, eine längere Behandlung in ihrem Unterrichte erfahren. Deshalb werden auch die Schauplätze des letzten Krieges, die verlorenen und besetzten Gebiete kräftig betont, ferner alle Länder, die das Zeitinteresse auf sich vereinigt haben. Am stärksten tritt jedoch der Heimatgedanke hervor. Der als Heimatforscher recht erfolgreiche K. läßt die Länderkunde hinter der geophysischen Heimatkunde ganz auffallend stark zurücktreten. Dieser Lehrer der einklassigen Landschule verlegt den Schwerpunkt von der enzyklopädischen Vollständigkeit auf die Heimat als den natürlichen Mittelpunkt jedes Menschen, ganz besonders des heutigen Durchschnittskulturmenschen. Er scheidet zugunsten der heimatzentrischen Erdkunde 64 Lehrstoffeinheiten mit einem Gesamtzeitverbrauch von 11 Unterrichtsstunden aus dem Lehrplan ganz aus; er hält 52 Stoffe mit 102 Unterrichtsstunden außerdem nur noch für wünschenswert, nicht als notwendig. Bei den Ergebnissätzen streicht er 8 ganz fort und erspart dadurch 16 Stunden; dagegen bezeichnet er 41 Sätze mit 86 Stunden Unterrichtszeitaufwand als wünschenswert. Somit läßt er rund 50% aller geographischen Unterrichtsstoffe fort und erübrigt so weit über die Hälfte des gesamten Zeitaufwandes des erdkundlichen Unterrichts, die er den kulturfundamentalen heimatkundlich-geographischen Lehrstoffen zum Ausgleich zuwendet. Hierbei fühlt er sich jedoch noch durch die bisherige

Unterrichtstradition sehr beengt, was der von ihm im Fragebogen gemachte Zusatz verrät:

„Wenn mir im Unterrichte volle Freiheit gegeben werden könnte, würde ich vielleicht ein volles halbes Jahr auf den erdgeschichtlichen Aufbau, den jetzigen Zustand und die rezenten Veränderungen der heimatlichen Scholle, in erster Linie der Umgebung des Schulortes und dann des Kreises, verwenden. Es würde vielleicht noch mehr Zeit erforderlich werden, da viel gewandert werden müßte; dann erst würde ich zur Heimatprovinz kommen. . . . Wenn ich bei meinen Angaben nur die dem heutigen Erdkundeunterrichte im Schuljahre zur Verfügung stehenden 80 Erdkundestunden hätte berücksichtigen müssen, würde ich hier noch viel weniger Stoff unter Wertklasse I aufgeführt haben, um soviel Zeit wie möglich zur gründlichen Durcharbeitung zu gewinnen. Bei der Behandlung der Ost- und Nordseeküste, auf die ich viel mehr Zeit als vorgeschrieben verwandte, habe ich die Erfahrung gemacht, daß die Schüler dann förmlich für Erdkunde schwärmen, und ich irre wohl nicht, wenn ich annehme, daß das so Erarbeitete bei ihnen für das ganze Leben sitzt."

Wir pflichten einer solchen Auffassung weitgehend bei. J. löst sich als begeisterter Fachwissenschaftler nicht vom althergebrachten Gedanken der enzyklopädischen Vollständigkeit los, verweist er doch von den 244 Lehrstoffeinheiten mit einem Durchschnittszeitverbrauch von zusammen 420 Unterrichtsstunden nur einen Lehrstoff von $^1/_2$stündiger Dauer als überflüssig nach Wertklasse III und nur 20 Lehreinheiten von 17stündigem Gesamtzeitverbrauch als nicht unbedingt notwendig, aber wünschenswert nach Klasse II. Von den 117 Ergebnissätzen mit einem weit über 100stündigen Zeitverbrauch streicht er nur 4 Sätze mit insgesamt 2 Lehrstunden und hält 20 Ergebnisse mit 10stündiger Unterrichtsdauer für nur wünschenswert. Der Befragte begründet seine Ansicht durch folgende Bemerkung:

„Infolge des hohen Wertes der Geographie für die Vermittelung der Kenntnisse über die Welt und infolge deren Bedeutung für die Gestaltung des praktischen Lebens, sowohl des Einzelmenschen als auch der Menschengruppen (Nationen), erscheinen mir die Lehrstoffeinheiten nur als das Minimum des gesamten geographischen Unterrichtsstoffes."

Mehrere Rundfrageantworten erheben hohe Mehrstundenforderungen für die zum Verständnis der Gegenwartskultur nötigen Stoffe (etwa im Sinne vom Schnaß und Siegfried Passarge[1]!), an denen die Schulpraxis doch noch immer wieder vorübergeht. Die bei der Auswertungstabelle des Lehrberichts so zahlreichen Ausfälle von Lehrstoffen finden wir in den mehr theoretischen Erwägungen der 10 befragten Schulmänner nicht. Besonders die klaffende Lücke der Kulturgeographie ist hier ausgefüllt. Schulmann B. betont sogar ausdrücklich:

„Ich habe in der Erdkunde mehr die Erdbeschreibung in den Hintergrund zurückgestellt und dafür der allgemeinen Wirtschaftsgeographie eine herrschende Stellung eingeräumt unter folgenden Gesichtspunkten: a) Wie der Mensch auf der Erde wohnt und sich nährt. b) Wie er die Erde nach selbstgewählten Zwecken umzugestalten sucht. c) Das verschlungene Geflecht der wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Mensch und Erde."

Der Befragte J. schlägt, sicher unter der Anregung seines Geographiestudiums, für die Volksschule noch folgende Erweiterung des Stoffes vor:

„Neben eingehenden Vergleichen kämen nach meiner Ansicht hierfür noch Aufgaben allgemeinen Charakters in Frage, Themen mit synthetischer Tendenz, mit dem

[1] Siegfried Passarge: „Die Grundlagen der Landschaftskunde." 3 Bände. Hamburg 1919/20.

heute notwendigen Ziel, das Verständnis über die Weltkulturabläufe und die Kausalzusammenhänge des Naturgegebenen zu heben. Besonders im letzten Schuljahre dürften nachstehende nur als Beispiel erwähnte Themen auf nicht überwindbare Schwierigkeiten stoßen: Die natürlichen Bodenschätze als Quelle deutscher Kraft. Das deutsche Kanalnetz in Beziehung zur Wirtschaft. Das deutsche Eisenbahnwesen. Die geographische Bedingtheit der deutschen Einheit. Der Gang der Kultur über die Erde. Weltkultur in ihrer Abhängigkeit von der Landschaft. Das Wüstenproblem. Die völkertrennende und -verbindende Bedeutung der Meere. Klimatische Aktionszentren. Fragen aus der Anthropogeographie usw. Ich bin mir dessen sehr bewußt, daß das weitgehende Forderungen sind, die aber vom Standpunkte der heutigen Volkskultur im Zeitalter der die Welt beherrschenden Technik zu rechtfertigen sind. Weshalb die Polarkalotten in die Zusammenstellung nicht aufgenommen sind, habe ich nicht ganz verstehen können. Die Zuweisung von Stunden für die schulmäßige Behandlung der Lehrstoffeinheiten muß mit größter Vorsicht und Überlegung durchgeführt werden, auch selbst, wenn man berücksichtigt, daß diese Angaben unverbindlichen Charakter tragen. Diese Schwierigkeit wird außerdem noch dadurch vergrößert, daß die lehrplanmäßige Zusammenstellung der Rundfrage so sehr ins einzelne geht, sowie manche Einzelheiten für die Durchnahme im Volksschulbetriebe nur Stundenteilwerte benötigen .... wertvoll sind letzten Endes die meisten Stoffe."

Diesen hohen Forderungen gegenüber muß man sehr energisch fragen: Woher kommt die Zeit zur Durchnahme aller Lehreinheiten? Bleibt doch außerdem die Notwendigkeit bestehen, den bisherigen bunt durcheinander greifenden Stoff zugunsten einer tiefer schürfenden, arbeitsschulmäßigen Lehrweise nach seinem kulturellen Werte zu sichten, zu beschränken! Zu welchen Ungleichheiten der Stoffbehandlung die Schulmänner infolge der Berücksichtigung des Arbeitsschulgedankens kommen, zeigt folgendes Beispiel:

Die Lehreinheit „Wanderungen zur Gewinnung geographischer Grundbegriffe" erforderte nach den Lehrberichten einen durchschnittlichen Gesamtzeitaufwand von 6,66, ein Zeitmaximum von 8 und ein Minimum von 3 Unterrichtsstunden; nach dem Rundfrageergebnis steht die vom Arbeitsschulgeographen A. mit 20 Stunden für diese Lehreinheit angesetzte Zeitverbrauchsforderung einer Minimalforderung von 3 Stunden durch Schulmann C. und einem Durchschnittssatze von 7,3 Stunden gegenüber!

Schulmännerrundfrage über die Ergebnissätze nach Harms[1].

Zur Veranschaulichung der gestellten Fragen seien einige der benutzten Ergebnissätze angeführt:

1. Die Süddeutsche Hochebene ist als sanft geneigte schiefe Ebene den Alpen vorgelagert.
2. Die Süddeutsche Hochebene nimmt die Stelle einer früheren breiten Senkung zwischen Alpen und Jura ein, die von Gletschern in der Eiszeit ausgefüllt war.
3. Die Süddeutsche Hochebene hat im allgemeinen ein rauhes, naßkaltes Klima.
4. Die Bayrischen Alpen gehören der nördlichen Vorfalte der Alpen an.
5. Die Bayrischen Alpen werden durch steil aufgerichtete Kalksteinschichten gebildet und sind deswegen nackter, schroffer und zerrissener als die dem Grundgebirge angehörende Zentralkette der Alpen.
6. Der Böhmer Wald, der Greis unter den deutschen Gebirgen, ist bereits bis auf den flachwelligen Sockel abgetragen.
7. Der Böhmer Wald ist von gewaltigen Wäldern (auch Urwäldern), Sümpfen und Mooren bedeckt, die ihm einen düsteren, geheimnisvollen Charakter geben.
8. Das Fichtelgebirge ist eine kleine viereckige Hochfläche, die auf drei Seiten vom Gebirge umrahmt wird, nach Osten aber offen ist.

[1] H. Harms: „Einheitsschülerheft I", 13. Auflage, Leipzig 1923, Seite 20 ff.

9. Die Oberrheinische Tiefebene, der Fruchtgarten Süddeutschlands, ist ein „Graben“ von 300 km Länge und 30 km Breite, der auch durch Schutt von den Randgebirgen her aufgefüllt wurde und den reizvolle Gebirgsränder begrenzen.

Das nebenstehende Rohtabellenstück enthält unter Anwendung der gleichen Abkürzungen und Zeichen wie bei der auf Seite 349 dieser Abhandlung dargebotenen Lehrplanrundfragetabelle die für jeden der soeben angeführten Ergebnissätze von den Schulmännern veranlagte Durchschnittsunterrichtsstundenzahl und unsere Auswertungsberechnung.

Nach der Höhe der Gesamtforderung steigt die Reihe der 10 Befragten entsprechend ihrer schon dargestellten besonderen Einstellung in der in Tabelle 8 angegebenen Weise an, wenn wir die ihnen vorgelegten 117 Ergebnissätze des vaterländischen Erdkundelehrgangs ins Auge fassen.

Den 60 Lehrplanstoffeinheiten über die Geographie Deutschlands, auf die nach der Lehrberichtsauswertung durchschnittlich 108 Unterrichtsstunden verwendet wurden, stehen nach unserem Rundfrageergebnis über die vaterländische Erdkunde 117 Harmssche Ergebnissätze mit einer durchschnittlichen Gesamtstundenforderung in Höhe von 136 Unterrichtsstunden gegenüber; das wäre ein Ansteigen der Forderung nach Unterrichtszeit um etwa $^1/_4$ des bisherigen Zeitverbrauchs. Vergleicht man in Tabelle 8 die gesamte Ergebnissatzforderung mit der entsprechenden Lehrplanforderung, so erkennt

Tabelle 7

Nr. des Ergebnissatzes	A. N.	A. W.	A. U.	B. N.	B. W.	B. U.	C. N.	C. W.	C. U.	D. N.	D. W.	D. U.	E. N.	E. W.	E. U.	F. N.	F. W	F. U.	G. N.	G. W.	G. U.	H. N.	H. W.	H. U.	J. N.	J. W.	J. U	K. N.	K. W.	K. U	Forderungsdurchschnitt N.	Forderungsdurchschnitt W.	Forderungsdurchschnitt U.	Maximum N.	Maximum W.	Maximum K.	Minimum N.	Minimum W.	Minimum U.	Bemerkungen
1.		2			1	1				1				$^1/_2$		1					1	$^1/_2$			$^1/_2$					2	0,45	0,2	0,4	1	2	2	$^1/_2$	2	1	—
2.	2			1			1					1	$^1/_2$				1				1	$^1/_2$									0,25	0,45	0,4	2	2	1	$^1/_2$	$^1/_2$	1	—
3.	1				1		$^1/_2$		1					$^1/_2$	1	1					1	1			$^1/_2$					2	0,55	0,3	0,1	1	2	1	$^1/_2$	$^1/_2$	1	+
4.	2				1		$^1/_2$			1	1		1	1		1			1	$^1/_2$		1	$^1/_2$			$^1/_2$				2	0,50	0,25	0,3	2	2	1	$^1/_2$	$^1/_2$	$^1/_2$	—
5.	3				1				2		1	1		1		1			2	1		1			1				4	0,60	0,6	0,5	3	4	2	1	1	1	—
6.		2			1			1			1		$^1/_2$			1			1	$^1/_2$						$^1/_2$		2	0,05	0,75	0,3	$^1/_2$	2	1	$^1/_2$	$^1/_2$	$^1/_2$	—
7.	2				1		1			1			$^1/_2$			1			1	1						$^1/_2$		2	0,50	0,5	0,1	2	2	1	1	$^1/_2$	1	—
8.	1			1	1			$^1/_2$		$^1/_4$			1			1			1	$^1/_2$		$^1/_2$						2	0,42	0,25	0,1	1	2	1	$^1/_4$	$^1/_2$	1	—
9.	2			2			3		1	1			1			1			2	1		1						4	1,40	0,2	0,2	4	0	2	1	0	2	+

Tabelle 8

Schulmann	Forderung nach Stoffwertklassen			Gesamte Ergebnissatzforderung	Lehrplanforderung für die Geographie Deutschlands	Differenz zwischen der Lehrplan- und der Ergebnissatzforderung
	I (N.)	II (W.)	III (U.)			
J.	75	10	2	87	262 Stunden	+ 25 Stunden
E.	63	29	7	99	108 „	— 9 „
H.	96	7	6	109	72 „	+ 37 „
D.	50	39	21	110	69 „	+ 41 „
B.	62	33	18	113	83 „	+ 30 „
F.	71	23	19	113	83 „	+ 30 „
C.	93	33	7	133	85 „	+ 48 „
G.	99	19	32	150	112 „	+ 38 „
A.	122	60	2	184	107 „	+ 77 „
K.	162	76	16	254	137 „	+117 „
Durchschn.	90	33	13	136	97 Stunden	+ 39 Stunden

man im allgemeinen das gleiche Anstiegsverhältnis. Nur der weltgeographisch eingestellte Schulmann E. fällt negativ, A. dagegen als heimatzentrisch bestimmter Arbeitsschulgeograph und K. als heimatkundlicher Spezialist stark positiv auf.

Der Wert der Unterrichtsstoffe im Urteil der Schulmänner.

Wenn man die Werte vergleichen will, die von den einzelnen Schulmännern den verschiedenen Lehrstoffen beigemessen werden, so muß man eine gemeinsame Basis finden. Diesem Zwecke soll folgende Tabelle dienen:

Tabelle 9

Schulmann	Lehrgangsstundenverhältnis der Wertklassen			Summe
	I (N.)	II (W.)	III (U.)	
J.	**100** (245)	**7** (17)	**0** (0,5)	**107** (263)
E.	**100** (443)	**8** (35)	**2** (7)	**110** (486)
H.	**100** (320)	**11** (35)	**3** (9)	**114** (364)
A.	**100** (466)	**14** (65)	**4** (19)	**118** (550)
B.	**100** (287)	**33** (95)	**4** (12)	**137** (394)
C.	**100** (279)	**41** (116)	**10** (27)	**151** (422)
D.	**100** (213)	**41** (88)	**18** (38)	**159** (338)
F.	**100** (255)	**33** (87)	**29** (71)	**162** (413)
K.	**100** (393)	**25** (102)	**29** (112)	**154** (607)
G.	**100** (298)	**22** (66)	**38** (114)	**160** (478)
Durchschnitt	**100** (320)	**24** (71)	**14** (41)	**432** (137)

N. = notwendig, W. = wünschenswert, U. = unnötig.

Betrachten wir die Wertklasse III(U), so fällt uns an dieser Stundentabelle auf, daß 5 Schulmänuer gar keine Stoffe ausscheiden; 3 Befragte sichten den Lehrstoff mäßig und 2 sehr stark. Bei den beiden Letzen dürfte wieder die starke spezialwissenschaftliche Einstellung maßgebend gewesen sein. Bei den ersteren läßt die starke geographische Interessiertheit und das entsprechende Fachstudium alle Stoffe wichtig genug erscheinen.

Eine weitere Bedingung der Wirkung ergibt sich, wenn man die Gesamtzahl der Unterrichtsstundenforderung für den ganzen geographischen Lehrgang zum Ausgangspunkt der Ordnung nimmt. Dann stellt sich nachstehende Reihenfolge der 10 Befragten heraus:

J.	fordert	263	Lehrgangsstunden
D.	„	338	„
H.	„	364	„
B.	„	394	„
F.	„	413	„
C.	„	422	„
G.	„	478	„
E.	„	486	„
A.	„	550	„
K.	„	607	„

Die eine Hälfte der Forderungen liegt unter dem Mittelwerte; sie wird ausschließlich von Schulmännern vertreten, die an ein- und zweiklassigen Schulen tätig gewesen sind oder dort noch amtieren. In diesen Schulen entfällt bei der großen Zahl der Abteiluugen auf den einzelnen geographischen Lehrstoff nur ein Stundenbruchteil; die Behandlung kann deshalb nicht besonders tiefgründig erfolgen. Diese Unterrichtsgewöhnung wirkt sich unbedingt in den Rundfrageforderungen der betreffenden Schulmänner aus. Bezeichnend dürfte die Rundfragenrandbemerkung des Rektors D. sein, der viele Jahrzehnte an sehr gering gegliederten Landschulen amtiert hat und nun schreibt: „Wertklasse II(W) der Lehrstoffe würde für Stadtschulen hinzukommen.“ — Der Rest der Befragten ist bis auf den Schulmann K. an mehrklassigen, teils sehr stark gegliederten Schulsystemen tätig. Da hier jede Klasse in der Regel nur eine Abteilung aufweist (einen Schülerjahrgang), kommt die ganze Unterrichtsstunde den einzelnen Lehrstoffeinheiten zugute. Weil hier mehr Zeit zur Verfügung steht, wird auch mehr Unterrichtsstoff verarbeitet, ebenso kann die Gründlichkeit der Durchnahme eine größere sein. — Eine Sonderstellung nimmt der befragte K. ein; er stellt die Höchstforderung auf, obgleich er bereits seit 30 Jahren Lehrer an einer einklassigen Landschule ist. Als begeisterter Naturforscher verwendet er auf heimatzentrischen Erdkundeunterricht unter ausdrücklicher Billigung des Schulrats schon seit Jahren mehr Stunden als planmäßig vorgesehen; daher fordert er auch in seinen Rundfrageantworten erheblich mehr Zeit. K. läßt ferner in seinem heimatkundlichen Gesamtunterricht das eigentlich geographische Element gegenüber geographischer Heimatkunde stark zurücktreten, und zwar nicht nur bei den außerdeutschen, sondern auch bei den deutschen Ländern, wenn auch nicht in dem Maße.

Zusammenfassend läßt sich somit sagen, daß die Lehreinstellung auf die

Eigenart der Schule, an der man unterrichtet, eine besondere Bedingung der Stoffbewertung bildet.

Schließlich ergibt sich aus Tabelle 9, S. 355 noch folgendes Ergebnis:

Im Durchschnitt werden die Lehrstoffe von den Schulmännern folgendermaßen bewertet:

Wertklasse I(N) mit 320, II(W) mit 71, III(U) mit 41 Stunden.

Wir sehen somit deutlich, daß eine einigermaßen gleichmäßige Stoffbehandlung der Lehrstoffe, wie sie in manchen Städten und in Frankreich sogar für das ganze Land für wünschenswert oder erforderlich gehalten wird, durchaus nicht in der Richtung der natürlichen Lehrerarbeit liegt.

Fortführung der Untersuchung an dem Stoffe: Geographie Deutschlands.

Was bisher an dem Lehrstoff Heimatkunde und am gesamten Geographiepensum festgestellt ist, muß noch an der Lehreinheit Vaterland klargestellt werden; hierüber folgende Tabelle 10.

Tabelle 10

Schulmann	Gesamte Lehrgangsstundenforderung	Stundenteilforderung zur Geographie Deutschlands	als %-Teil der Gesamtforderung ausgedrückt	Verteilung der Teilforderung nach Wertklassen		
				I (N)	II (W)	III (U)
J.	263	62	24%	61	0,5	0
D.	337	69	21%	48	13	8
H.	364	72	20%	64	8	0
B.	395	83	21%	71	12	0
F.	413	83	21%	50	22	11
C.	422	85	20%	58	25	2
A.	550	107	20%	91	16	0
E.	486	108	23%	106	2	0
G.	478	112	22%	73	6	33
K.	607	137	23%	105	18	14
Durchschn.	433	97	22%	81	12	4

Der Anteil, den die Erdkunde des Vaterlandes im Rahmen des gesamten Lehrgangs erfordert, ist bei allen Befragten ziemlich gleich; er beträgt rund $^1/_5$ bis fast $^1/_4$ der Gesamtstundenforderung. Darin decken sich die Forderungen mit den Lehrberichten: von 240 Lehrplaneinheiten, für die rund 420 Lehrgangsstunden zur Verfügung stehen, entfallen 60 Einheiten auf die Behandlung von Deutschland, die nach den Lehrberichtsauszügen in durchschnittlich 108 Stunden vorgenommen wurde, also auch rund $^1/_4$ der heimatkundlich-geographischen Gesamtlehrtätigkeit ausmachte.

Die Einzelforderung zur Geographie Deutschlands schwankt ebenso wie die gesamte Lehrgangsstundenforderung um mehr als das Doppelte, nämlich von 62 bis 137. — Die Reihenfolge der Befragten hat sich gegenüber der Ordnung nach der Höhe der Lehrgangsstundenforderung auf Seite 356 dieser Abhandlung nur unwesentlich geändert. Ebenso werden nur sehr wenige Stoffe nach Wertklasse III als unnötig verwiesen. Es sind die gleichen Schulmänner F., K. und G., die auch nach dieser Aufstellung eine nennenswerte Stoffsichtung vornehmen.

Die Gründe für die Stellungnahme der Befragten dürften wieder die von uns vorhin bereits angegebenen sein; z. B. ist G. sehr stark deutschzentrisch-weltwirtschaftlich eingestellt; er scheidet daher zugunsten dieser Lehreinheiten Stoffe aus der Geophysik, sogar aus der Deutschlands energisch aus.

Vergleicht man die Zahlen der Rundfrage mit denen der Lehrberichte, so ergibt sich ein wesentlicher Unterschied.

Tabelle 11

Lehrstoffeinheiten	Durchschnittsforderung der Schulmänner	Durchschnittszeitverbrauch nach den Lehrberichten
„Rückblick auf die deutschen Staaten“.	2,1 Stunden	3,40 Stunden
„Übersicht über die Balkanhalbinsel“	2,2 „	4,13 „
„Physikalischer Überblick über Afrika“	2,4 „	5,13 „
Die Gesamtheit der **244 Lehreinheiten** erfordert	**ohne** jede Stoffauslassung **430 Stunden** oder **mit** Weglassung von durchschnittlich 27 als unnötig bezeichneten Lehreinheiten 390 Stunden.	**420 Stunden** bei einem Ausfall von 67 Lehreinheiten
60 Lehreinheiten aus der Geographie von Deutschland erfordern	97 Stunden **ohne** Stoffauslassung oder 93 Stunden **mit** 5 Stoffauslassungen, die als unnötig bezeichnet werden	110 Stunden **mit** 15 Auslassungen

Man fasse folgende Zahlen aus dieser Tabelle ins Auge:
Zeitverbrauch von Schulmann : Lehrbericht = 2,1 : 3,40. — 2,2 : 4,13. — 2,4 : 5,2.
Auslassungen bei Schulmann : Lehrbericht = 0 oder 27 : 67.
Auslassungen bei Schulmann : Lehrbericht = 0 oder 5 : 15.

Schüttelt man nicht ganz leise den Kopf, wenn man diese Unterschiede überblickt? Und sind sie doch nicht auch wohl verständlich?!

Offensichtlich verbraucht der Praktiker wesentlich mehr Zeit als der Theoretiker annimmt, obgleich auch dieser letztere selbst praktisch arbeitet und praktische Erfahrungen reichlich besitzt. Hierbei kommt in Betracht, daß gerade die schwierigsten Unterrichtsstoffe vielfach fortgefallen sind. Diese würden naturgemäß einen besonders großen Zeitaufwand bei ihrer Durchnahme erfordert haben.

C. Die Laienrundfrage.

1. Die Methode.

Die Methode dieses Rundfrageversuches zeigt gegen die vorigen Untersuchungen einige wichtige Abweichungen. Daß Laien befragt wurden, bedarf besonderer Rechtfertigung. Es geschah natürlich nicht, um von ihnen zu erfahren, wie man den Unterricht gestalten sollte, sondern, um die seelischen Bedingungen der Wertung von Lehrstoffen zu erkunden; es handelte sich also um einen psychologischen Versuch. Daß pädagogisch-methodisch nicht geschulte, aber mit sicherem, klarem Urteil ausgestattete Menschen verschiedenster Ent-

wicklung und Erfahrung auch in Schuldingen nicht selten sehr einsichtig sind, ja vielleicht sogar mitunter leichter und unbefangener urteilen als mancher Fachmann, sei dabei nicht außer acht gelassen. Jedenfalls mußten bei ihrer Befragung Gesichtspunkte der Bewertung der Lehrstoffe auffällig und deutlich werden, die sonst zurücktreten oder wegfallen konnten. — Es wurden von uns Männer aus sehr verschiedenen Klassen der Bevölkerung befragt: solche mit Volks- und Berufsschulbildung, mittlerer Reife und Abitur; auch die akademische Bildung finden wir unter unseren Versuchspersonen vertreten. Alle Befragten waren mir genau bekannt. Sie nehmen an dem Kulturleben der Gegenwart je nach ihrem Berufe und Bildungsgrade regen Anteil und suchen ihren Kindern das beste auf den Lebensweg mitzugeben, was sie ihnen geben können.

Die befragten Laien erhielten die gleichen Anweisungen wie die Lehrpersonen, nur daß hier natürlich die Frage nach der für jede Lehreinheit zu bemessende Unterrichtszeit fortgelassen wurde.

Es wurden zehn Laien befragt; da die meisten von ihnen verständlicherweise von einer eigenhändigen, schriftlichen Beantwortung der Rundfragen nichts wissen wollten, wurden sie nach einer vorhergehenden mündlichen Instruktion, die im wesentlichen den an die befragten Schulmänner gegebenen Anweisungen entsprach, über den Lebenswert der einzelnen Ergebnissätze von Harms befragt. Die Kernfrage lautete: „Halten Sie folgenden Lehrstoff nach seinem Wert für das praktische Leben auch für die Schule für notwendig, wünschenswert oder unnötig?“ — Für jede Vernehmung waren etwa zwei bis vier Stunden erforderlich. Je geringer der Bildungsgrad, umso mehr Zeit war zum Überlegen notwendig. Wollten sie die Antwort, die zu geben ihnen schwer wurde, mir vom Gesicht ablesen, so schloß ich durch mein Verhalten diese Fehlerquelle aus. Die zehn Versuchspersonen haben ein erhebliches Opfer an Zeit und Geistesarbeit aufgebracht. Es sei ihnen deshalb an dieser Stelle noch einmal der wärmste Dank ausgesprochen.

2. Die Ergebnisse der Laienrundfrage.

Rohtabelle einer Laiengrundfrage in Übereinstimmung mit der Tabelle 6 zusammengestellt. Anzahl der vorgelegten Ergebnissätze: 117.

Tabelle 12

Berufe (alphabetisch geordnet)	Zahl der eingeordneten Ergebnissätze in Wertklasse I (nötig)	II (wünschenswert)	III (unnötig)	Besondere Einstellung der Befragten:
Arzt, Dr. med.	52	45	20	stark vaterländisch.
Bücherrevisor	22	54	35	fortschrittlich
Fettviehgroßhändler .	30	34	54	volkswirtschaftlich
Gutsbesitzer	51	34	32	machtpolitisch-vaterländisch
Ingenieur	34	39	44	weltwirtschaftlich
Kaufmann: Drogist .	24	53	40	wirtschaftsgeographisch
Landrat	33	45	39	verwaltungspraktisch
Obersekretär	48	35	34	—
Postsekretär	22	30	65	—
Uhrmacher	20	14	83	lebenspraktisch
Durchschnitt:	33,9	38,3	44,8	Ergebnissätze.

Ordnen wir nun die Befragten nach der Höhe ihrer Lehrstofforderung in Wertklasse I (notwendig), so ergeben sich deutlich 3 Gruppen:

1 = 20; 22; 22; 24 Ergebnissätze,
2 = 30: 33; 34 „ ,
3 = 48; 51; 52 „ .

Diese Reihenfolge rechtfertigt im großen und ganzen den Schluß: je höher die Bildung ist, um so mehr Bildungsgut wird gefordert. Einfacher: je mehr jemand weiß und kann, um so mehr fordert er. Art und Maß des persönlichen Wissens und Könnens sind gleichfalls Bedingungen der Stoffauswahl.

Von großer Bedeutung für die Eigenart der Lehrplanforderung ist ferner die Berufseinstellung und damit die individuelle Interessenrichtung. So überwiegt bei dem befragten Ingenieur die weltwirtschaftliche, beim Landrat die verwaltungspraktische, beim Gutsbesitzer die agrarische und die machtpolitisch-vaterländische Tendenz. In der Beurteilung der entsprechenden Ergebnisse dokumentiert sie sich immer wieder. So erscheinen z. B. dem Ingenieur als besonders notwendige Schulstoffe: der deutsche Bergbau und das Hüttenwesen; die deutsche Industrie; die großen Schiffahrtsgesellschaften; die deutsche Aus- und Einfuhr. Der Gutsbesitzer verlegt den Schwerpunkt der Wirtschaftsgeographie dagegen auf folgende Stoffe: Die Leistungsfähigkeit der deutschen Landwirtschaft; Deutschland als Hauptproduzent von Kartoffeln und Rübenzucker; Ein- und Ausfuhr von Tieren und tierischen Erzeugnissen; die deutsche Armee und Kriegsflotte früher und heute; die deutsche Handelsflotte; die Bedeutung und der Raub der Kolonien; die Auswirkung des Versailler Schmachfriedens. — Alle Befragten, besonders aber der Kaufmann und der Fettviehgroßhändler sprechen der deutschzentrischen Wirtschaftsgeographie bei der Erziehung zur Kultur der Gegenwart die Hauptbedeutung zu; sie betonen besonders die volkswirtschaftlichen Lehreinheiten der vaterländischen Erdkunde, während die Landschaftskunde Deutschlands für sie stark in den Hintergrund gerät.

Sehr deutlich wird die Laieneinstellung auch durch den Vergleich mit der der Schulmänner (s. Tabelle 13). Die Durchschnittswerte der Laienforderungen für die Wertklasse I = 33,9, II = 38, III = 44,8 liegen dicht beieinander; m. a. W. die Laien halten von den gebotenen Stoffen fast ebensoviel für nötig wie für wünschenswert oder für unnötig. Die Schulmänner klassifizieren anders; Wertklasse I = 75, II = 29,7, III = 12,1! Bei ihnen ist viel mehr wichtig und sehr wenig ist unwichtig! — Auch im Bedürfnis, Stoffe zu streichen, herrschen große Unterschiede: Die Laien wollen 44 % streichen, die Schulmänner nur 12 %. (Wer hat Recht?!)

In einigen Fällen liegt der Grund überraschend hoher Unterrichtsforderungen im Bereiche des Ehrgeizes und der Eitelkeit, denn es war manchem Befragten wiederholt peinlich, eine Lehrstoffeinheit abzulehnen, wenn er sie nicht recht verstand, und weil er befürchtete, sich durch die Ablehnung bloßzustellen. — Wenn ich es versuche, die Befragten auf Grund meines persönlichen Eindruckes nach dem Grade ihrer natürlichen Intelligenz zu ordnen, so würde ich zu dem auch sonst sehr naheliegenden Schluß kommen: Wem es leicht fällt, Probleme zu lösen, beschäftigt sich gern mit solchen und verlangt auch viel Bildungsgut.

Vergleich der Forderungen von Laien und Schulmännern.

Tabelle 13

Zahl der geforderten Lehrstoffe in den Wertklassen						
I N		II W		III U		
Laien	Schulmänner	Laien	Schulmänner	Laien	Schulmänner	
20	51	14	42	83	24	
22	68	30	32	65	17	
22	68	54	35	35	14	
24	68	53	41	40	8	
30	73	34	42	54	2	
33	75	45	10	39	32	
34	76	39	35	44	6	
48	78	35	32	34	7	
51	93	34	20	32	4	
52	102	45	8	20	7	
Durchschnitt 33,9	75,2	38,3	29,7	44,8	12,1	Lehrstoffe.

Zusammenfassung der Schlußergebnisse.

1. Die Wertung der einzelnen Lehrstoffeinheiten ist ungemein großen Schwankungen unterworfen. Nicht selten ergibt sich dabei eine Abweichung in der Höhe des Vierfachen.
2. Die Praxis des Lehrbetriebes braucht viel mehr Zeit als die Methodiker selbst bei eigener praktischer Erfahrung fordern. Die tatsächliche Unterrichtsleistung verwendet oft rund doppelt so viel Zeit für die einzelnen Lehreinheiten als die Theoretiker verlangen.
3. In der praktischen Schularbeit vollzieht sich infolge der überreichlichen Stofforderung der neuzeitlichen Lehrpläne ganz von selbst eine Sichtung des Lehrgutes, die aber nicht immer dem Kulturbedürfnis entspricht. Im untersuchten Bezirk blieb etwa ein Viertel der lehrplanmäßigen Unterrichtsstoffe unberücksichtigt.
4. Als Bedingungen der Stoffauswahl sind zu nennen:
   a) Lehrtradition: Der latente Zwang eines vielfach herrschenden Enzyklopädismus.
   b) Besonderes Können und Interesse: die fachwissenschaftliche, besonders die spezialistische Einstellung führt zu einseitiger Lehrplangestaltung, indem ganz besonders hohe Stofforderungen auf dem entsprechenden Lehrgebiet erhoben werden. Besondere Begabungen, Neigungen und Interessen, Lieblingsbeschäftigungen und Berufsgewohnheiten steigern gleichfalls die Lehrstofforderung.
   c) Lebensanschauung: scharfe vaterländische Einstellung läßt z. B. das Kulturgut des Vaterlands ganz besonders stark gegen das der Fremde hervortreten; glühende Heimatliebe oder gar Partikularismus vermag die weitere Heimat gegenüber der engeren zu vernachlässigen.

d) Schulgewöhnung: wer in der eigenen Schulzeit viel Unterrichtsstoff hat aufnehmen müssen, erhebt auch später höhere Unterrichtsforderungen. Lehrkräfte, die gewohnt sind, an wenig gegliederten Schulen zu unterrichten, fordern eine geringere Stoffmenge als Lehrer größerer Schulsysteme der gleichen Schulart.

e) Kulturbedürfnis: wer ausbildend im Kulturleben steht und an der Kultur der Gegenwart mitarbeitet, fordert zeitgemäße und lebensnahe Lehrstoffe.

Wir sind uns dessen bewußt, daß unsere Versuchsergebnisse bescheiden und daß ihre Fehlerquellen unverhältnismäßig groß sind; sie besitzen auch nicht den Wert eines generellen, sondern nur eines kollektiven Urteiles, da sie nur für einen kleinen preußischen Landkreis charakteristisch sind. Sie wollen auch keinesfalls als experimentelle Arbeit gezählt werden, weil es nicht angeht, die analytischen Untersuchungen experimentell zu stützen, sondern weil sie sich nur durch theoretische Überlegungen, wie sie der Praktiker anstellt, durchführen lassen. Einen bestimmten theoretischen Wert haben sie jedoch insofern, als sie ein bewußter Ansatz zum zahlenmäßigen Arbeiten auf einem viel zu stark vernachlässigten Gebiet pädagogischer Praxis sind. Das gesamte Lehrgut aller Schulen müßte in der gekennzeichneten Richtung einer kritischen Wertung unterworfen werden, damit endlich einmal das Pensum zugunsten einer ernstlichen Vertiefung, dem Bedürfnis der Gegenwartskultur entsprechend, von der Fibel des Schulanfängers an bis zum Quellenbuch des Oberprimaners gründlich beschnitten würde. Solange wir nicht wissen, welches Pensum sich mit Aussicht auf Dauererfolg von dem Durchschnittslehrer durchführen läßt, scheinen uns die vielfach üblichen, meist ungeheuer vollgepfropften Lehrpläne völlig ungerechtfertigt zu sein. Auch für die Hochschulen kommen solche Überlegungen in Betracht. Wie viele Examenskandidaten sind, auch bei guter Arbeitseinteilung während des Studiums, infolge der Stoffüberbürdung während des Staatsexamens überanstrengt und nervös, ja krank? Ist das berechtigt, wünschenswert oder gar notwendig? Jedenfalls kann im späteren Leben nie die Menge des Wissens allein oder in erster Linie entscheidend sein. Bei der Aufstellung von Lehrplänen kann uns darum nur ein zielbewußtes Bewerten der Lehrstoffe nach kulturellen Gesichtspunkten und ein klares Rechnen mit Zeitexponenten vor Fehlern und Gefahren schützen. Daß diese Forderung einer individuellen Freiheit des Lehrers nicht widerstrebt, braucht nicht betont zu werden.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Erziehungsmaßnahmen in der allgemeinen Volksschule.

(Leitsätze, angenommen von der 52. Vertreterversammlung des Sächsischen Lehrervereins).

I.

Die Wandlung der Schule in eine Stätte sozialer Hingabe vollzieht sich zuerst durch die positiven Erziehungsmaßnahmen. Mehr als durch Verbot und Strafe sucht der Erzieher helfend die Schularbeit und das Zusammenleben der Kinder zu beeinflussen. Als wichtigste erzieherische Hilfe erweist sich die Auswertung der gesinnungsbildenden Kräfte der Arbeit, der Leibesübungen, der

Wanderung, der Feier, des Aufenthaltes in Gartenschulheimen, Schullandheimen, Waldschulheimen, die gemeinsame Erziehung der Geschlechter auf allen Klassenstufen. Deshalb sind diese schulorganisatorischen Einrichtungen von allen zuständigen Stellen zu fördern.

Die Erziehungsaufgabe der Volksschule bedingt die akademische Lehrerbildung, die Anerkennung und den Ausbau der Selbstverwaltung und die im Schulbedarfsgesetz zugesicherte methodische Freiheit.

II.

1. Die Strafe darf niemals vergeltenden Charakter haben, sondern sie muß stets die erziehliche Wirkung berücksichtigen. Die Strafe, die eine deutliche Wiedergutmachung für das Kind erkennen läßt, ist die erzieherich wirksamste.

2. Bei jeder Strafe muß möglichst eine Mißbilligung der Gemeinschaft zum Ausdruck kommen. Deshalb ist in oberen Klassen eine „Aussprache“ über Vergehen anzustreben. Der Ausschluß aus der Gemeinschaft (Ausschluß von Festen, Wanderfahrten, Theater, Kino usw.) muß als härteste Maßnahme fühlbar werden.

3. Über die individuelle Ausgestaltung der Strafstunden entscheiden die Organe der Selbstverwaltung. Versäumnisse von Strafstunden sind besonders streng zu ahnden.

4. Gegenseitige pädagogische Beratung, Offenheit, Kollegialität unter den Mitgliedern der Lehrerschaft einer Schule vermindern die besonderen Erziehungsschwierigkeiten, die sich in stark gegliederten Schulen uud durch das Fachlehrersystem ergeben.

5. Mehr als heilpädagogische Maßnahme ist die Entfernung eines Kindes aus einer Klasse, die nicht als der geeignete Boden für dessen Erziehung erscheint, zu betrachten. Dabei kann eine Überweisung in die Parallelklasse oder in eine andere Schule erfolgen. Die Entscheidung, ob der Schüler die Klassengemeinschaft verlassen soll, trifft die Lehrerversammlung. Bei Überweisung an andere Schulen ist die Zustimmung des Bezirksschulamtes einzuholen.

6. Die Forderung, daß schwer erziehbare, häuslich vernachlässigte, sittlich gefährdete und der Verwahrlosung ausgesetzte Kinder in Tagesheimen und ähnlichen Einrichtungen zu erziehen sind, muß erneut aufs nachdrücklichste erhoben werden. Die Überweisung in ein Tagesheim ordnet das Bezirksschulamt (§ 1 Abs. 1 und § 3 Abs. 9 des Übergangsschulgesetzes) an.

7. Für jeden Jugendamtsbezirk sind Heilerziehungsheime einzurichten als Vollheime.

8. Die Anordnung der Fürsorgeerziehung ist zu erleichtern und zu beschleunigen.

9. Die körperliche Züchtigung ist aus psychologischen, physiologischen, pädagogischen und soziologischen Gründen nach wie vor abzulehnen, sie steht in Widerspruch mit den Erziehungsidealen (Denkschrift 1911, Bildungsplan 1926) der Lehrerschaft. Doch ist eine Verletzung des § 28 des Schulbedarfsgesetzes wie jeder andere Verstoß gegen Schulgesetze zunächst von der Dienstbehörde und den Organen der Selbstverwaltung zu untersuchen.

10. Die Einrichtung psychologisch-pädagogischer Beratungs- und Beobachtungsstellen, die seelische und nervöse Störungen der Jugendlichen zu verstehen suchen und durch Auswertung ihrer seelenkundlichen Erkenntnisse Kindern, Eltern und Angehörigen Erleichterung bringen, ist zu fordern.

11. Dem Lehrer muß in Zukunft Gelegenheit gegeben werden, die Erkenntnisse über die Kindesnatur und die Erziehungsvorgänge, wie sie die Psychologie einschließlich ihrer neuen Richtungen — Psychoanalyse, Individualpsychologie u. a. — gewonnen haben, kennenzulernen.

III.

1. Da Voraussetzung für nachhaltige Erziehungserfolge eine gleichgerichtete Arbeit von Schule und Elternhaus ist (auch Übereinstimmung von schulischer und elterlicher Bestrafung), müssen in Elternversammlungen Sinn und Art der Erziehungsmaßnahmen behandelt werden.

2. Eine rege Zusammenarbeit der Jugendämter mit der Lehrerschaft ist anzustreben und ein Ausbau der durch das Reichs- und Landeswohlfahrtsgesetz angeregten und eingeführten amtlichen Jugendfürsorge zu unterstützen.

*

Bericht über eine Konferenz forensisch-psychologischer Sachverständiger.

Am 19. und 20. März fand in Berlin eine private Zusammenkunft einiger Herren statt, die über Erfahrungen auf dem Gebiete psychologischer Sachverständigentätigkeit vor Gericht verfügen, und die die künftigen Aufgaben dieses neuen Gebietes der praktischen Psychologie in zwangloser Aussprache zu klären suchten. An der Besprechung nahmen teil: aus Berlin: Leiter der Eignungsprüfungsstelle beim Landesberufungsamt Helmuth Bogen, Dr. Otto Lipmann und Dr. Paul Plaut; aus Hamburg: Privatdozent Curt Bondy und Prof. Dr. William Stern; aus Leipzig: Studienrat Max Döring, Prof. Dr. Walter Hoffmann und Oberlehrer Wetzel.

Die Besprechung ergab zunächst, daß in jüngster Zeit die Heranziehung von Psychologen zu forensischer Gutachtertätigkeit stark zugenommen hat, und zwar erfolgt diese Zuziehung heute nicht mehr — wie in früheren Stadien — vornehmlich durch Verteidiger, sondern durch die Gerichte und Staatsanwaltschaften. In einigen deutschen Ländern bestehen schon seit einiger Zeit ministerielle Verfügungen, die auf die wünschenswerte Mitwirkung des psychologischen Sachverständigen hinweisen; ihnen hat sich soeben Preußen angeschlossen, nach dessen Erlaß über die Vernehmung jugendlicher Zeugen vom 25. 2. 1927 in zweifelhaften Fällen sowohl im Vorverfahren wie in der Hauptverhandlung zur Klarstellung der seelischen Eigenart eines Jugendlichen empfohlen wird, zu seiner Vernehmung einen Sachverständigen zuzuziehen, der über besondere Kenntnisse und Erfahrungen in der Seelenkunde Jugendlicher verfügt.

Am stärksten war bisher die Beanspruchung psychologischer Sachverständiger in Hamburg und in Leipzig; an letzterem Ort gibt es einige pädagogische Psychologen, die als Sachverständige für die Beurteilung von Kinderaussagen generell vereidigt sind. An anderen Orten Deutschlands (Berlin, Würzburg usw.) sind Psychologen gelegentlich tätig gewesen.

Der Austausch der Erfahrungen zeigte ferner, daß die Fälle, in denen der Psychologe sachverständig mitzuwirken hatte, bereits eine überraschend große Mannigfaltigkeit aufweisen, so daß hier eine feste Grenzsetzung nicht möglich

ist. Im Vordergrunde stehen zur Zeit die Fälle, in denen Kinder und Jugendliche als Zeugen fungieren — und zwar deshalb, weil hier zu den allgemeinen aussagepsychologischen Gesichtspunkten noch die schwierigen Tatbestände der Entwicklungspsychologie und oft auch der Sexualpsychologie hinzukommen. Aber auch Fälle gänzlich anderer Art sind bereits mit Erfolg durch Psychologen mitbearbeitet worden.

Drei Einschränkungen aber traten mit Deutlichkeit hervor und wurden als Richtlinien allseitig anerkannt:

a) Allgemeine psychologische Kenntnisse wird man bei jedem Juristen voraussetzen dürfen, aber die Zahl derer, die eine besondere psychologische Intuition oder spezielle psychologische Schulung besitzen, wird naturgemäß immer gering bleiben müssen. Wenn daher auch für die große Mehrheit der durchschnittlichen Strafprozesse der Jurist selbst auch für die auftretenden psychologischen Fragen zuständig ist, so wird es doch stets eine Anzahl von Fällen geben, die psychologisch so schwierig sind, daß sie eines Fachmannes zur Klärung bedürfen.

Dies steht nicht in Widerspruch zu der allgemein gestellten Forderung, daß die psychologische Ausbildung der im Strafverfahren tätigen Juristen (auch der Polizeibeamten) bedeutend erweitert und vertieft werde. Denn die bessere psychologische Schulung des Praktikers wird ihn zwar in Zukunft noch mehr als bisher befähigen, in durchschnittlichen Fällen selbst sein Urteil zu bilden; sie wird ihn aber zugleich scharfsichtiger machen für die Verwicklungen, die in zweifelhaften und schwierigen Fällen die Heranziehung eines Fachpsychologen wünschenswert erscheinen lassen.

b) Die Sachverständigentätigkeit des Psychologen bezieht sich auf das normale Seelenleben, innerhalb dessen weiter Grenzen es noch genug zweifelhafte und schwer durchschaubare Vorgänge gibt, die zur Klärung des Fachmannes bedürfen. Sobald er vermuten muß, daß bei den ihm überwiesenen Fällen Pathologisches mitspielt, hat er die Hinzuziehung eines geeigneten Psychiaters vorzuschlagen. Bei Grenzfällen ist oft das Zusammenwirken beider Kategorien von Sachverständigen erforderlich. Übergriffe von Psychologen auf das Gebiet des Psychiaters sind durchaus zu vermeiden, ebenso wie auch umgekehrt der Psychiater bei Beurteilung rein psychologischer Fragen nicht ohne weiteres als Sachverständiger anerkannt werden kann.

c) Als forensisch-psychologische Sachverständige können nur solche Persönlichkeiten gelten, die abgesehen von allgemeiner psychologischer Schulung auch spezialistische Fachkenntnis auf dem psychologischen Sondergebiet besitzen, das für den jeweiligen Fall in Frage kommt; ebenso z. B. müssen sie u. U. auch in der Lage sein, die soziologischen Bedingungen, unter denen das zu beurteilende seelische Verhalten steht, zu würdigen. Demnach ist durchaus nicht jeder theoretische Psychologe zur Sachverständigentätigkeit geeignet — sowenig wie jeder Lehrer als psychologischer Sachverständiger für Kinder und Jugendliche oder jeder Sozialpädagoge für verwahrloste Menschen anzuerkennen ist. —

Des weiteren bestand Übereinstimmung über folgende Punkte:

Die forensische Aussagepsychologie hat im Laufe der letzten Jahrzehnte eine Entwicklung durchgemacht, deren Bedeutung meist nicht richtig gewürdigt wird.

Das psychologische Experiment und generalisierende Methoden haben den Anstoß zu einer eingehenderen Beschäftigung mit den Problemen der Aussage gegeben; aber sie bilden nicht mehr das Hauptwerkzeug des psychologischen Sachverständigen, der mit der Praxis unmittelbar zu tun hat. Vielmehr haben sie den Weg gebahnt zu Betrachtungsweisen, die bei aller Beherrschung der allgemeinen Regeln und experimentellen Ergebnisse ihr Hauptaugenmerk auf die Individualdiagnose des Einzelfalles legen und hierbei ganz andere Methoden: der Beobachtung, der Aktenpsychologie, der genetischen und soziologischen Klärung der Aussagen usw. mitwirken lassen.

Durchaus falsch ist die weitverbreitete Annahme, daß der psychologische Sachverständige die rein negative Aufgabe hätte, die Unglaubwürdigkeit von Aussagen (insbesondere von Kinderaussagen) festzustellen. Er hat objektiv das Für und Wider bezüglich der Glaubwürdigkeit unter psychologischen Gesichtspunkten abzuwägen und kommt hierbei oft genug zu durchaus positiven Ergebnissen. Es sind Fälle vorgekommen, in denen der Psychologe die Glaubwürdigkeit von Zeugen höher einschätzte als das Gericht oder die Verfolgungsbehörde.

Überhaupt ist es nicht die Aufgabe des Psychologen, isoliert und summarisch die Frage nach der Glaubwürdigkeit zu beantworten; er wird ein umfassendes Bild der ganzen Persönlichkeit, ihres Milieus und der Situation des Falles zu geben haben und aus diesem heraus die spezielle, forensisch relevante Fragestellung zu klären versuchen.

Wird er, wie dringend zu wünschen ist, sogleich bei Beginn des Vorverfahrens herangezogen, so kann er zur Vereinfachung desselben beitragen, indem er ungeeignete und gehäufte Vernehmungen verhindert und bei zweck- und aussichtslosen Fällen empfiehlt, daß nicht erst Anklage erhoben wird. Bei Kindern und Jugendlichen kann er durch diese und andere Maßnahmen zugleich pädagogische Schäden, die leicht mit der Zeugenpflicht verbunden sind, auf ein Mindestmaß zurückführen.

In der Hauptverhandlung wird der Sachverständige durch seine Verbindung psychologischer und pädagogischer Einstellung den Richter gelegentlich außer seiner Gutachtertätigkeit auch aktiv unterstützen können, z. B. dadurch, daß er unerwachsene Zeugen durch eine kindgemäßere Befragungsweise zu unbefangener Äußerung veranlaßt. Zuweilen ist der Sachverständige (infolge seiner Tätigkeit im Vorverfahren) der einzige Mensch im Gerichtssaal, der dem Kinde nicht völlig fremd ist.

Es ist zu erwarten, daß in naher Zukunft das Bedürfnis der Praxis nach Heranziehung psychologischer Sachverständiger bedeutend zunehmen wird. Zur Zeit besteht noch ein gewisses Mißverhältnis zwischen diesem Bedürfnis der Praxis und der Zahl der hierfür bereits spezialistisch durchgebildeten Psychologen. Es wird daher bald dafür gesorgt werden müssen, geeignete Ausbildungswege zur Sicherung eines qualifizierten Nachwuchses zu schaffen.

*

Zeichnungen der Schweizer Jugend.

Vor 15 Jahren wurde zum ersten Male durch den Pestalozzi-Kalender, der in der Schweiz in drei Sprachen erscheint (deutsch, französisch, italienisch), und das verbreitetste schweizerische Buch ist, ein Zeichenwettbewerb der Schweizer Kinder veranstaltet, dessen Ziel es war, das „Vorlage-Zeichnen" zu bekämpfen und es durch das freie Zeichnen zu ersetzen. Die Preise sollten nur den Originalarbeiten zufallen. Der Erfolg des ersten Wettbewerbes veranlaßte die Redaktion des Pestalozzi-Kalenders, ihn in den folgenden Jahren zu wiederholen und vor einem Jahre wurde zur Feier des 100jährigen Todestages von Pestalozzi ein neuer Zeichenwettbewerb veranstaltet, der nicht nur Zeichnungen nach der Natur, sondern auch nach Phantasie zuließ und so im Geiste des großen Pädagogen lag.

Einige 1000 Zeichnungen sind eingelaufen, von diesen und von den Zeichnungen früherer Wettbewerbe waren 1000 in der Berner Kunsthalle vor kurzem ausgestellt. Bei der Auswahl — durch den Kunstmaler Link — wurden die Landesgegend und das Altersjahr berücksichtigt und nur Bilder zugelassen, bei denen kein Einfluß des Unterrichtes bemerkbar war. Alle Techniken wurden berücksichtigt, auf Ölmalerei wurde jedoch kein Wert gelegt, weil dabei der Einfluß des Lehrers am deutlichsten hervortritt.

Auf diese Weise war es möglich, sowohl über die technischen Leistungen, als auch über die Motive, die die Schweizer Jugend interessieren, ein Bild zu erhalten. Das Künstlerische in den Zeichnungen werden wir hier nicht erörtern. Es finden sich einzelne künstlerisch hervorragende Leistungen, am häufigsten jedoch Durchschnittsbegabungen im Zeichnen und Farbensinn. Daß sich starke Anlehnungen an diesen oder jenen modernen und bekannten Heimatkünstler finden — Giacometti, Kreidolf, Disteli haben in den jungen Seelen nachhaltiges Echo und eifrige Nachahmer gefunden — ist begreiflich. Manche kubistischen und futuristischen Bilder sind sicherlich mehr aus dem Nachahmungstrieb als einem echten Empfinden entsprungen. Es kommt uns hier darauf an, aus diesen 1000 Bildchen, von denen jedes mit einem Titel versehen ist, die Interessen der Schweizer Jugend zu erkennen.

Was vor allem auffällt, ist das bei jedem Alter sich wiederholende Motiv: die nächste Umgebung. Diese Umgebung schließt in sich: 1. die Angehörigen, in den Bildern wie „Mein Schwesterchen", „Mein Vater", „Meine Großmutter", „Unser Handlanger Sigfrid"; 2. Dinge und Ereignisse des täglichen Lebens: „Meines Vaters Bergschuhe", „Mutters Wäsche", „Meine Kaninchen im Klee", „Unser Hansli" (Kanarienvogel), „Vor dem Zubettgehen", „Sonntag" oder: 3. außergewöhnliche Ereignisse im eigenen Leben, wie „Mein erster Zirkusbesuch", „Zigeunervorstellung", „Großbrand der Neumühle", „Brand des Goetheanums", „Eliasaufführung"; 4. sodann die das Kind umgebende Natur: „Blick aus unserem Fenster", „Horizont von unserer Wohnung aus gesehen", „La mia abitacione".

Wie bei den Schweizerkindern zu erwarten war, zeigt sich eine starke Vorliebe für Natur, und sie äußert sich ebenso in der Darstellung der großen Naturereignisse, wie z. B. das Gewitter (dreimal wurde dieses Thema aufgegriffen), das Regenwetter, Sturm (drei Bäume vom Wind geschaukelt), in der Darstellung der Bergketten, Berggipfel, Wiesen und Täler (schön ist der „Alpaufzug im Appenzell", „Alp in der Nähe von Süs"), als auch in der liebevollen Zeichnung

der winzigen Gräser, Blumen, Bäume. Solche Zeichnungen, wie „Alter Apfelbaum", „Ein kahler Apfelbaum", „Die Apfelernte" oder zarte Zeichnungen wie „Gräser und Blume", „Löwenzahn", „Bote des Herbstes" (ein halbwelkes Ahornblatt) zeigen, wie tief die Liebe zur Natur ist, die die Kinder dazu treibt, gerade solche „Themata" für einen Wettbewerb zu wählen. Verblüffend sind die Motive der Städte und Dörfer, Gäßchen, Häuser, Kirchen, Mühlen, Brunnen, Portale, die die Kinder zu Papier brachten. Hier fallen besonders die Kinder aus den südlichen Schweizer Kantonen — besonders aus dem Tessin — auf. Das, was sie in den Zeichnungen festhalten, ist immer ein malerischer, romantischer Ausschnitt eines alten kleinen Städtchens oder Ortes. Immerzu wiederholen sich dieselben Titel: „Casa rustica", „Rustico portico", „Vicolo pittoresco", „Vecchia Casa", „Chiesa", „Una veduta" usw. Und man muß es den kleinen Tessinern lassen, die von ihnen gewählten Motive der Häuser, Straßen, Kirchlein, Portale sind so voll Stimmung, daß man bewundernd vor diesem Ausdruck des tiefen Empfindens für die Schönheit gerade dieser alten, halb verfallenen Gebäude steht. Die Tessiner verstehen zu schauen und die Romantik zu empfinden. Es sind Winkel in den kleinen Gäßchen so raffiniert auf das Papier geworfen, daß man staunend stehen bleibt vor der Reife des künstlerischen Empfindens bei 11—13jährigen Jungens. (Auffallend ist sowohl technisch, wie auch dem künstlerischen Empfinden nach die Zeichnung eines 11jährigen Knaben: „Casa rustica in Aslano").

Ein Motiv, das sonst viel von Kindern anderer Länder dargestellt wird, die historischen Ereignisse, sind kaum zu finden. Unter den 1000 Zeichnungen sind nur vier dieser Art: „Tells Haus" (auch hier das Landschaftliche im Vordergrund), „Eidgenossen", „Sempach" und „Die Kreuzritter". Dagegen sind es Sitten und Bräuche, besonders die in der Schweiz oft so malerischen, die die Kinder zur Darstellung bringen: das „Sechseläuten" (ein noch jetzt in Zürich gefeiertes Frühlingsfest), das „Seenachtfest", „Silvester Chläus", „E'Buebezigli", „Basler Morgenstreich". Die Fastnacht, die so freudig in Basel gefeiert wird, wurde besonders oft von Basler Kindern dargestellt (besonders schön die „Fastnachtbegrabung").

Aber die nach Natur entworfenen Zeichnungen werden zahlenmäßig durch die aus der Phantasie entworfenen übertroffen.

Die nach Phantasie gezeichneten kann man in verschiedene Kategorien einteilen. Da sind zuerst die Darstellungen der Märchen und Erzählungen, die sich treu an deren Inhalt halten. „Der standhafte Zinnsoldat" (wurde einige Male verbildlicht), „Schneewittchen", „Hänsel und Gretel", „Der Hufschmid von Steinach", „Beim weißen Scheich", „Der Schlangenbanner" nach Sage, „Szenen aus Max und Moritz", „Odysseus in der Unterwelt", „Münchhausen im Kreise seiner Kameraden" u. a.

2. Zeichnungen, die ihren Ursprung in Gelesenem haben, aber deren Bearbeitung schon das Spiel der reinen Phantasie ist, z. B. „Bei der Zauberin", „Hexenritt", „Bei den Zwergen", „Zwergenland", „Ein Indianerlager", „Indisches Leben", „Chinesisches Leben", „Türkisches Leben", „Wüste Sahara", „Leben der Höhlenbewohner", „Nach Mekka". Hier steht als häufigstes Motiv der Zeichnungen der 11jährigen Knaben „Die Hochzeit" und die Feste, wie „Die Hochzeit der Mäuse", „Die Froschhochzeit", „Die Käferhochzeit", „Kinder-

hochzeit", „Der Ringelreihn der Frühlingsblumen", „Frühlingsfest der Zwerge", „Erdbeerfest", „Gestörte Waldfestfreuden". — Blumen, Insekten und Tiere geben alsdann ein reiches Thema für die Zeichnungsbilder: „Käferclique", „Maikäferschlacht", „Reisen der Blumen- und Insektenkönigin durch ihr Land", „Konzert des Tierorchesters", „Die Spatzenkonferenz", „Familie Frosch, eine glückliche Familie", „Die Familie Rotkehlchen", „Die Schweinefamilie", „Zug der Kakteen", „Afrikaidyll", „Noahs Ausflug", „Das Land der Blumenelfen", „Frühlingserwachen", „Wir wiegen uns im Maiwind", „Das Abendgebet in der Insektenmoschee" u. ä.[1]

Das Schlaraffenland, wo die Vorstellung der Üppigkeit die Phantasie der Kinder besonders anregt, wurde einigemale dargestellt. Überhaupt scheint sich die Phantasie der Schweizer Kinder in Bildern auszuleben, die eine große Menge Blumen, Insekten, Tiere, Menschen, Sachen darstellen. Es gibt Bilder, die dies direkt zum Ausdruck bringen, wie „La Bagarre" (das Getümmel), aber — was charakteristisch ist — es wurde kein einziges Mal eine Schlacht, ein Kampf, überhaupt ein Kriegsmotiv dargestellt. (Das einzige Bild „Sempach" muß als Herosverehrung aufgefaßt werden). Eine friedliche Gesinnung weht von den Blättern, und es gibt nichts zu sehen von Königen, Kaisern, Fürstlichkeiten und überhaupt von Obrigkeiten; nur ein 11jähriges Mädchen hat eine Phantasie „Die Königin empfängt den Gesandten" gezeichnet, wo es ihr anscheinend auf den Prunk ankommt. (Aus dem feudalen Basel stammt auch die prunkvolle Zeichnung eines Mädchens: „Der Palast der Circe").

Der demokratische Geist der Schweizer kommt hier bestens zum Ausdruck. — Das Schaurige wurde einigemale behandelt und zwar fast ausschließlich von älteren Jugendlichen. Da haben wir den „Nachtwanderer", der im Hemd auf den Dächern spaziert, „die Unterwelt", „Im Fieber", „das verhexte Meer", „die Totengöttin", „das Erdbeben in Zürich im Traumbild", „Schloß Luxburg in der Geisterstunde", „der Totentanz", „das Totenvolk" (15jährig), „Têtes des fous" (15 J.), „grinsende Gesichter", „zweiköpfiger Waldteufel", „Geisternacht". Im ganzen ist jedoch auch der Ausdruck des Schaurigen den Jugendlichen selten gelungen.

Die Satire. Sie ist ebenfalls selten vorhanden und, weil sie überhaupt selten bei Kindern vorkommt, soll hier einzeln aufgezählt werden. „Auch ein Moderner": ein Maler mit einem Eselsschwanz wirft mit dem Schwanz farbige Flecken auf eine Leinwand (Anspielung an den berühmten Fall aus der Geschichte des französischen Impressionismus), „Narren der Zeit", ein satirisches Bild auf die Sucher des „Perpetuum mobile". „Die Strafe", ein Scheerenausschnitt, der eine

[1] Eine ganz besondere Stellung unter den Phantasiezeichnungen beansprucht ein Bildchen eines 10jährigen Züricher Knaben, dessen Inhalt auch reine Phantasie ist „Seifenblasen auf der Zinne". Während zwei Frauen auf der Zinne ihre Wäsche zum Trocknen aufhängen, bläst ein kleiner Knabe seine luftigen Kugeln. Das Spiel der in der Luft schwebenden und platzenden größern und kleinern Seifenblasen, von denen auf jeder Clowns und phantastische Gestalten ein belustigendes Spiel treiben (farbig gehalten), zeugt von einem ganz originellen und reichen Spiel der Phantasie des Kindes. Es wäre vielleicht gefährlich, dem 10jährigen das zuzumuten, was man als Erwachsener in ein solches Bild hineinprojizieren kann, aber es drängt sich unwillkürlich der Gedanke auf, ob man es hier nicht mit einem ungewöhnlich reifen, obwohl unbewußt „über den Dingen stehenden" Kinde zu tun hat.

mit der Rute ein Kind züchtigende Frau darstellt. Äußerst realistisch ist hier die Wucht des Schlagens der Mutter auf den entblößten hinteren Körperteil des Kindes. Das Bild beweist, wie kritisch der Bub einen solchen Vorfall beobachtet. Mit Karrikatur hat schon mehr zu tun: „das Dorfwunderkind" (ein kleiner Junge in karrikierter Stellung spielt Klavier, zur Bewunderung der versammelten „Kenner"). „Einer der neuesten Radfahrer" (ein Affe), „die Schneckenpost" (ein Postillion auf einer Schnecke fahrend), „Im Zeitalter der Motorfahrzeuge" (ein Motorwagen überfährt Kind, Hund, Gans). Mit sichtlicher Genugtuung zeigt ein anderes Bild ein von der Polizei angehaltenes Auto mit der Aufschrift: „Anstatt 18, 30 km durch das Dorf gefahren". Das Radio ist zweimal karrikiert, dabei einmal als „Radiostation auf dem Mars", wo die Marsbewohner (Fratzengesichter) sich am Radiohören laben. — „Nächtlicher Leser": ein „versessener Leser" liest in der Nacht beim Schein eines Zündhölzchens ein auf der Mauer angeschlagenes Plakat. Wirklichen Humor zeigen eine lustige Darstellung der „Feuerwehr" (beim Löschen eines Brandes) und ein ebensolcher „Kampf um Zeichnungen". Humor blickt auch aus den Szenen aus „Max und Moritz" (besonders die Zeichnung „beide Gänse in der Hand, flattert er auf trocknes Land"). Ganz auf Humor eingestellt ist eine reizende Bilderserie „Fritzli's Teilnahme am Pestalozzizeichenwettbewerb". Seelenprobleme wurden nur zweimal behandelt und dies auch nur von der älteren Jugend: „Mondnacht, das gute und das schlechte Gewissen" — während eine „reine" Seele aus dem Fenster zum Mond blickt, versteckt sich ein „finsterer" Mensch (Apachenaussehen) in einem dunkeln Haustor. „Arm und reich" — vom Armen und Reichen führt je ein Weg zum Himmel, der Weg des Armen ist gerade und an seinem Ende befindet sich die Himmelspforte mit der Überschrift „offen"; der Weg des Reichen ist gewunden und an der Himmelspforte, wo er endet, heißt es „geschlossen".

Die Zukunft interessiert anscheinend die Schweizer Jugend wenig. Im ganzen waren es drei Bilder, die sich damit befassen. „Die Welt in 1000 Jahren", eine kubistisch-mystische Zeichnung, aus der man eigentlich nichts ersehen und bei der man ebensogut eine ganz andere Aufschrift wählen könnte. „Zukunftstraum — der Sonne entgegen", Flugballons, in denen die Erdkugel gemütlich in der Richtung der strahlenden Sonne fliegt. „Im Fluge auf den Mars" ist ebenso ein Zukunftsbild, wohl durch die Lektüre über das Raketenflugzeug beeinflußt.

Das Fliegen ist übrigens merkwürdig selten dargestellt, was umso auffallender ist, als der bekannte Schweizer Flieger Mittelholzer ein Ideal der Schweizer Schulkinder ist, wie man aus der Begeisterung schließen kann, mit der die Jungen über ihn sprechen. Bei all diesen 1000 Zeichnungen befindet sich nur ein Bild eines 12jährigen, betitelt: „Mein Wunsch der Zukunft" — auf einem Teile des Blattes ein kleines Bauernhaus, auf dem zweiten der Knabe auf dem Stier auf einer Wiese. Biederer und reeller kann man sich seine Zukunftswünsche nicht malen!

Überblickt man die vielen Bilder, so erhält man den Eindruck einer Fröhlichkeit. Aus den Motiven der Feste, der Reigen, der Landschaften und der Geschehnisse des Alltags (eines ist betitelt: „Die fröhliche Heuernte") weht etwas lebensbejahendes, heiteres, zufriedenes. Das sind nicht in Entbehrungen aufgewachsene Kinder, obwohl man die kleinen Verhältnisse, in denen sie auf-

gewachsen sind, deutlich merkt. Eine große Anhänglichkeit an die sie umgebende Welt, tiefe Liebe zur Natur und Verständnis für sie, drängen sich aus den Bildern dem Beschauer auf. Und kein „aufreizendes soziales Thema“ (hoffentlich wurden solche Bilder nicht absichtlich von der Ausstellung entfernt), keine kühnen Träume, keine umstürzlerischen Tendenzen.

Vor etwa vier Jahren waren in Berlin die Zeichnungen der russischen Kinder ausgestellt. Dort sah man politische Satire, auf die Antikommunisten natürlich, die „Konterrevolutionäre“ und die Bourgois, man sah Soldaten, die „rote Armee“, Wachtposten und Märsche, die „Weltrevolution“, den „Sieg der Revolution“, aber auch die „Kranken“, Mutter, Bettler, Waisen, die Lehrer, die Schule, die Stadt, sogar — beim 10jährigen Kinde — die Redaktion einer „roten Zeitung“. Eine ganz andere Welt und Verhältnisse kamen dort zum Vorschein und ließen erschauern vor den Problemen, die den russischen Kindern bereits bekannt sind. Mit Problematik und Agressivität könnte man jene Zeichnungen ckarakterisieren. Auf Grund solcher Vergleiche kommt man erst zu dem Schluß, daß die „freien“ Zeichnungen der Kinder in höchstem Maße Abbild der sie umgebenden Verhältnisse, ihres Milieus sind. Die Interessen der Umgebung werden zu derjenigen der Kinder. Für die Kenntnis der kindlichen Psyche ist sie in hohem Maße zu beachten.

Berlin. Dr. Franziska Baumgarten.

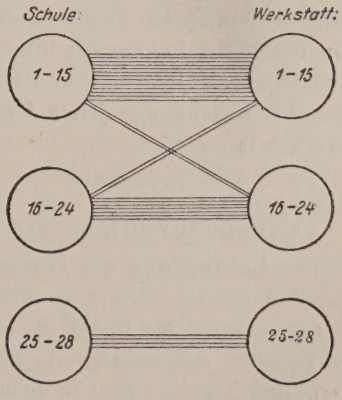
*

Korrelation zwischen den Lehrlingsleistungen in der Berufsschule und der Werkstatt.

In der Maschinenfabrik Weingarten hat Gewerbeschulrat Hans Lampart an einer Gruppe von 28 Lehrlingen, die vor der Gesellenprüfung stand, und einer anderen von 14 Lehrlingen des dritten Lehrjahres sorgfältige Untersuchungen nach der Rangmethode ausgeführt, die den Zusammenhängen zwischen Schul- und Werkstattleistung nachgehen. Er berichtet darüber ausführlich in der Psychotechnischen Zeitschrift (2. Jahrgang, 2. Heft, Seite 37—41).

Die Bewertung der Schulleistungen geschah so, daß aus den Halbjahrszeugnissen sämtlicher Fächer der letzten zwei Jahre (gewerbliches Rechnen, angewandte Geometrie, Naturlehre, Materialienlehre, Werkzeuglehre, Zeichnen, Wirtschaftslehre, Gesetzeskunde, Bürgerkunde) der Durchschnitt gezogen und danach die Rangplätze bestimmt wurden. Die Werkstattleistung zu bewerten, war dadurch leicht möglich, daß die Lehrlinge der Maschinenfabrik seit über zwei Jahren gehalten sind, in Zeitabschnitten von einem halben Jahre Probestücke zu arbeiten, deren Güte nach Maßhaltigkeit, Flächenherstellung und Zeitaufwand durch genaue Messun-

Gruppenweise Zusammenfassung.



1—15 Schulnote, 3—3,9 befriedigend-gut,
16—24 » , 2,3—3 genügend-befriedigend,
25—28 » , 1,8—2,3 genügend.

gen genau festgestellt werden konnte. Beim Vergleich der so erhaltenen beiden Rangreihen ergab sich in der ersten Gruppe der Vpp. eine mittlere Verschiebung von 17,8 v. H. Nach der Spermanschen Formel berechnet war der Korrelationskoeffizient 0,72 bei einem wahrscheinlichen Fehler von 0,064. Die zweite Gruppe zeigte die mittlere Rangverschiebung 14,3 %, den Korrelationskoeffizienten 0,77 und den wahrscheinlichen Fehler 0,08. Die graphische Darstellung der ermittelten Rangverschiebungen ist aus den hier beigegebenen Abbildungen ersichtlich. Es finden sich also in beiden Versuchsgruppen übereinstimmend engere Beziehungen zwischen den Leistungen in der Schule und der Werkstatt, was bei den Werkschulen, die die berufliche Ausbildung in den Mittelpunkt stellen, zu erwarten war und verständlich ist, und es vermag sonach die Schule ein brauchbares allgemeines Urteil auch über die Eignung für die Berufspraxis abzugeben.

Gegenüberstellung der Rangreihen nach Probestücken zur Gesellenprüfung und nach 2jährigem Schuldurchschnitt.

Name	Rangreihe Schule		Rangreihe Probearbeit	Name
T	1		1	U
U	2		2	S
L	3		3	F
Q	4		4	H
X	5		5	M
G	6		6	W
F	7		7	Q
S	8		8	L
c	9		9	X
M	10		10	N
R	11		11	T
B	12		12	R
H	13		13	b
W	14		14	P
N	15		15	c
D	16		16	K
V	17		17	G
A	18		18	J
O	19		19	V
J	20		20	A
E	21		21	O
P	22		22	E
K	23		23	D
b	24		24	B
a	25		25	Z
Z	26		26	y
y	27		27	C
C	28		28	a

Mittlere Rangverschiebung = 17,8 %.

Bei einer Gegenüberstellung nicht der durchschnittlichen Schulleistungen, sondern der einzelnen Fachzeugnisse, war keine gleichmäßige Korrelation zu finden; die beste in angewandter Geometrie und Zeichnen, die geringste in Wirtschaftslehre, Gesetzes- und Bürgerkunde. Im allgemeinen weist somit die engsten Zusammenhänge jener Unterricht auf, der in unmittelbarer Beziehung zur Werkstatt steht.

*

Krüppelfürsorgegesetz und orthopädisches Schulturnen.

Mit der Entwicklung der Kultur und der Zunahme der Kulturschäden, unter dem Einfluß des Häusermeeres, durch die Behinderung der Bewegung im Freien, durch den Mangel an reiner Sonnenluft, verschlimmert durch den Sitzzwang in engen Bänken mit schlechter Schreibhaltung, durch einseitiges Tragen von Büchern und Taschen sind in den Schulen erschreckend viel körperlich Zurückgebliebene, kurz „Körperkrüppel“ genannt.

Auch die Kriegs- und Nachkriegsjahre haben die Zahl der Kinder mit schlechter

Konstitution wesentlich erhöht. 20 bis 30 vom Hundert aller Schüler und Schülerinnen leiden an Skoliosen bzw. an anderen Haltungsanomalien und Verbiegungen. Nach Stöltzner sind 90 vom Hundert aller Kinder in den ärmeren Stadtteilen der großen Städte rachitisch. Professor Dr. F. A. Schmidt, leitender Schularzt in Bonn, ist zu dem Ergebnis gekommen, daß die Gesamtzahl der Kinder mit schlechter Konstitution im Jahre 1921 = 11,2%, im Jahre 1922 = 14,1%, im Jahre 1923 = 21,7% betragen hat. Überall tritt die körperliche Minderwertigkeit der Kriegskinder deutlich hervor.

Diese Schwächlinge sind den Anforderungen des heutigen Schulturnens nicht gewachsen. Auch die obligatorischen Spielnachmittage oder die einzurichtende tägliche Turnstunde vermögen fast nichts. Denn diese Kinder können viele Übungen überhaupt nicht ausführen. Die Turnstunde ist für sie eine Quälerei, da ihnen die Muskulatur der vollkräftigen Jugend fehlt. Sie fühlen sich als „Krüppel".

Nach dem Krüppelfürsorgegetz vom 6. Mai 1920 muß für „Entkrüppelung" dieser Schwächlinge gesorgt werden. Kein Krüppeltum ist so schwer, daß ihm nicht geholfen werden könnte. „Lehrer (Lehrerinnen), welche gelegentlich des zur Erfüllung der gesetzlichen Schulpflicht erteilten Unterrichtes oder des Ersatzunterrichtes hierfür bei ihren Schülern Verkrüppelungen wahrnehmen, sind verpflichtet, diese Schüler namhaft zu machen." Der Lehrer ist nach § 4 des Krüppelfürsorgegesetzes verpflichtet, die bei der Erteilung des Unterrichtes an seinen Schülern wahrgenommenen Verkrüppelungen zu melden. Er muß in der Begriffsbestimmung des Krüppeltums Bescheid wissen, damit er frühzeitig zweckmäßige Maßnahmen selbst treffen oder sie dem Bezirksjugendamte oder einer amtlichen Krüppelfürsorgestelle überlassen kann. Der Lehrer hat also die Pflicht, Krüppelfürsorge zu treiben; er muß die Rückenschwächlinge dem orthopädischen Schulturnen überweisen, damit diese Volkskrankheit, dieses Massenleiden mit Erfolg bekämpft werden kann. Das Merkblatt 1 der „Deutschen Vereinigung für Krüppelfürsorge", Hauptgeschäftsstelle: Berlin-Dahlem, Kronprinzenallee 171 (Oskar-Helene-Heim), scheint in Erzieherkreisen wenig Beachtung gefunden zu haben. Für die Lehrer ist die Meldepflicht an denjenigen Schulen sehr einfach, an denen ein Schularzt tätig ist. Die Ausführungsbestimmungen vom 26. Juli 1920 (zum Krüppelfürsorgegesetz) bringen unter VI, offene Krüppelfürsorge, B. 5.: „Sofern die Krüppelfürsorgestelle bei ihren Maßregeln auf einen unvernünftigen Widerstand der Eltern oder Vormünder stößt, wird sie sich nötigenfalls auch an das Vormundschaftsgericht um Hilfe wenden müssen (vgl. § 1666, 1838 BGB.). Nötigenfalls dürfte ihr auf Grund des § 8 Satz 3 dieses Gesetzes in Verbindung mit § 57 Ziffer 3 des Reichsgesetzes über die Angelegenheit der freiwilligen Gerichtsbarkeit vom 17./20. Mai 1898 — Reichs-Gesetzblatt Seite 771 — die Beschwerde über etwaige ablehnende Bescheide oder sonstige Verfügungen des Vormundschaftsgerichtes an das Landgericht zustehen." Wenn sich hier nicht Ärzte und Lehrer und Schwestern die Hände reichen, ist an Volksgesundheit nicht zu denken.

Unsere körperschwachen, müden und wenig widerstandsfähigen, in Gang und Haltung schlaffen, muskel- und gewebeschwachen, engbrüstigen, tuberkulösen und herzschwachen, spielungeschickten und turnängstlichen, ja vielfach lebensschwachen und mit den verschiedensten Deformitäten der Wirbelsäule behafteten Kinder verlangen nicht nur einen Turnunterricht in der allgemein üblichen Art,

also ein deutsches oder ein schwedisches oder ein rhythmisches Turnen, sondern einen Turnbetrieb, der die körperlichen Mängel zu heben versucht. Diese Volkskrankheit, der man erst in den letzten Jahren die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt hat, ist nur mit dem orthopädischen Turnen zu behandeln.

Daß ein Sonderturnunterricht notwendig ist, beweisen auch die Auswahluntersuchungen in den Berliner Schulen vom Jahre 1924. Danach konnten 16 vom Hundert der untersuchten Kinder am ordentlichen Turnunterricht überhaupt nicht und weitere 4 vom Hundert nur mit Einschränkung teilnehmen. Ähnlich lagen die Verhältnisse in den anderen Großstädten.

Bereits in den Erlassen vom 13. Juni 1908 (Zentralblatt Seite 750), vom 14. Januar 1910 (Zentralblatt Seite 330), vom 15. Juli 1911 (Zentralblatt Seite 664) sind die Provinzialschulkollegien und Regierungen auf das orthopädische Turnen als Vorbeugungsmittel gegen Rückgratverkrümmungen hingewiesen worden. Dasselbe sagte auch der damalige preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in seinem Erlaß vom 29. September 1924 (Zentralblatt Seite 264): „Ein im Jahre 1912 von der ‚Wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen' erstattetes Gutachten bestätigt, daß eine große Zahl von Kindern in Deutschland zu Verkrümmungen der Wirbelsäule neigt und daß bei diesen Kindern die große Gefahr besteht, daß der durch die Schule veranlaßte stundenlange Sitzzwang zu einer dauernden Verkrümmung des Rückens führt. Mit der Verkrümmung der Wirbelsäule verbindet sich eine mehr oder weniger ausgiebige Veränderung des Brustkorbes, die besonders stark bei der Skoliose und beim runden Rücken ist und zu Verunstaltungen des Brustkorbes und zu starker Einengung der für die gesunde Entwicklung von Herz und Lunge nötigen Weite des Brustraumes führen kann.

Die Lunge wird in solchen Fällen in ihrer Entfaltung gehemmt und häufig der Sitz tuberkulöser Erkrankungen; das Herz wird durch die dabei entstehenden größeren Widerstände des Blutkreislaufes geschädigt. Die Folge ist eine verringerte Leistungsfähigkeit im späteren Beruf und eine Verkürzung der Lebensdauer."

Charlottenburg und Düsseldorf führten vor 20 Jahren diesen Sonderturnunterricht ein. 1910 folgten 32 weitere Gemeinden. Immer mehr Städte erkannten, daß nur eine von und in der Schule selbst organisierte Abwehr diesem Massenleiden wirksam beikommen kann. An der Spitze marschierte die Reichshauptstadt. In fast allen Bezirken der Großstadt triumphiert mit beispiellosem Erfolg die so stark wissenschaftlich fundierte Mehtode des Berliner Professors Dr. R. Klapp.

Im Vordergrunde steht sein sogenannter „Eidechsengang", d. h. alle Übungen sind aus den Fortbewegungsarten des Vierfüßlers entwickelt, also entweder im „Kreuzschritt" oder im „Paßgang". Neben diesen Mobilisationsübungen zur Beweglichkeit der Wirbelsäule treten die Extensions-, Korrektions- und Stabilisationsübungen. Dadurch werden die Rückenmuskeln gekräftigt und die Haltungsfehler unserer Schulkinder wirksam bekämpft.

Est ist eine wahre Freude, diese Schwächlinge im Turnen zu beobachten, wie sie die physiologischen Bewegungen, welche unsere Ahnen allerdings schon seit undenklichen Zeiten abgestreift haben, ausführen; wie sie mit Wonne noch einmal ihre Kleinkinder-Kriechperiode wiederholen. Das Kriechen ist eben ein Stück Triebleben, und wie leicht lassen sich diese schlummernden atavistischen Anlagen

durch Erzieherkunst erwecken. Das Klappsche Kriechverfahren ist eine ausgezeichnete Rumpfgymnastik, wie geschaffen, mit Lust und Freude ohne fremde Einwirkung, ohne Apparate, nur durch die eigene Kraft sich zu tummeln! Ohne Eselsbrücken kann hier auch der Schwächste mit Erfolg turnen zu seiner Kräftigung und damit zum Wohle der Nation.

Entsprechend der vermehrten Einrichtung dieses Sonderturnens an den Schulen — die Kliniken allein können das Massenleiden nicht bekämpfen — wuchs auch die Zahl der Anträge auf vorgebildete Lehrkräfte. Diesen neuen Turnlehrer schuf nun der jetzige Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Dr. Becker in seinem Erlaß vom 6. März 1926: „Prüfungsordnung für Lehrer (Lehrerinnen) der vorbeugenden und ausgleichenden Leibesübungen (orthopädisches Schulturnen)." Die erste Prüfung hat bereits am 8. und 21. September 1926 unter dem Vorsitz des Professors Dr. H. Ottendorff, Ministerialrat im Preußischen Ministerium, stattgefunden. Von 68 Bewerbern bestanden 66 (5 Herren und 61 Damen). Seit dem 1. Oktober 1926 haben wir also die ersten staatlich geprüften orthopädischen Turnlehrer.

Vorbildliche orthopädische Turnlehrerkurse finden regelmäßig am 1. April und 1. Oktober in der chirurgischen Poliklinik der Friedrich-Wilhelm-Universität Berlin im orthopädischen Turnsaal Ziegelstraße statt nach der weltbekannten Methode des Professors Dr. R. Klapp. Die Preußische Hochschule für Leibesübungen (Landesturnanstalt Spandau) ist amtliche Ausbildungsstätte für staatliche Turnlehrer und vermittelt mit dem Fachexamen auch die nötigen orthopädischen Kenntnisse.

Überall werden neue Sonderturnstunden eingerichtet, ein Zeichen wie ernst man diesen Abwehrkampf nimmt. Die Lehrer arbeiten mit den Ärzten, Schulschwestern, Fürsorgerinnen und Krüppelfürsorgestellen zusammen.

Berlin-Reinickendorf. Hans Ortmann.

*

Leipziger Tagung „Hauserziehung und Schule".

Die Veranstaltung, getragen von der „Deutschen Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung (E. V.)" in Gemeinschaft mit dem Berliner „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" und unterstützt von den Leipziger Schulbehörden und von den großen örtlichen Lehrerverbänden, war von etwa 400 Teilnehmern besucht. Es sprach auf ihn zuerst Prof. Dr. Johannes Richter über die Frage:

Welche Anforderungen stellt die Gegenwart an das Erziehertum des Lehrers? Der Redner entwickelte folgende Gedanken: Die ältere deutsche Schule zeigt Verwandtschaft mit privatwirtschaftlichen Unternehmen. Sie ist auf den volks- und kulturwirtschaftlichen Bedarf des ihr zugehörigen Lebenskreises, einer sozialen Schicht, Berufsgruppe oder einer weltanschaulichen Gemeinschaft eingestellt. Sie beschränkt sich daher auf das Nächstliegende der Ausbildung in jeweils gebrauchtem Wissen und Können. Die eigentliche Erziehungsfunktion liegt der Familie, den Berufskreisen und Weltanschauungsgemeinschaften ob. Die Wirtschaftsentwicklung aber läßt Familie wie Berufskreis an immanenter erzieherischer Potenz verarmen. Die der Staatshoheit unterstellte neuere Schule muß darum nunmehr stärker die Erziehungsaufgabe ins Auge fassen. Sie ist dabei auf den Erziehungsberechtigten, besser den Erziehungsverpflichteten, im Sinne einer sittlichen Ehrenpflicht angewiesen. Das spannungshaltige Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus kann nur durch vorbildliches Erziehertum des Lehrers gemeistert werden. So ergibt sich als allgemein verbindliche Forderung:

Selbsterziehung des Lehrers zum Erziehertum: Der Lehrer bedarf der Gerichtetheit im Sinne einer pädagogischen Lebensansicht. Diese besteht in der Fähigkeit und Gewohnheit, alles kulturelle Werden und Wirken unter der Perspektive der geistigen und seelischen Wachstumsspannung zwischen Person und Sache wie zwischen Mensch und Mensch zu begreifen. Auf der Basis dieser pädagogischen Grundeinstellung und des Willens zu ihrer Aktualisierung forme der Lehrer seinen erzieherischen Charakter. Im besonderen muß von ihm gefordert werden: 1. Kulturmächtigkeit, die sich polar gliedert in Weltaufgeschlossenheit und innere Geschlossenheit, 2. Selbstbehauptung in originaler Individualität, 3. Idealität, Werterfülltheit und damit Wesenhaftigkeit der Erzieherpersönlichkeit, 4. Gemeinschaftswilligkeit, 5. pädagogische Erlösungsfähigkeit, die mit Einfühlung (Persönlichkeitsdiagnose), Takt und Hingabewilligkeit zum Wertdienst am werdenden Menschen das Erziehertum des Lehrers vollendet.

Den zweiten Vortrag hielt Oberstudiendirektor Dr. Johannes Prüfer über das Thema: Wie kann die Schule das Erziehertum des Elternhauses vertiefen? Der Redner legte dar, daß die Schule im allgemeinen das Erziehertum der Eltern nur dadurch vertiefen könne, daß sie im großen Stil pädagogische Aufklärungsarbeit leiste, indem sie wertvolle pädagogische Gedanken und erprobte Erziehungserfahrungen unter der Elternschaft verbreitet. Was nützen alle Fortschritte der Kinderpsychologie und der Erziehungswissenschaft, wenn wir nicht Mittel und Wege finden, wenigstens das Wichtigste davon der großen Masse der Erzieher — den Eltern — nahezubringen? Gewisse pädagogische und psychologische Grundtatsachen müssen zum Allgemeingut der deutschen Elternschaft werden. Im Einzelnen erörtert dann der Redner, was die Schule tun könne, um in diesem Sinne zur Pädagogisierung der Elternschaft beizutragen. Es kämen da in Frage die von Prof. Dr. Aloys Fischer vorgeschlagenen Erziehungsmerkblätter sowie die Aufnahme kleiner Aufsätze über praktische Erziehungsfragen in die üblichen gedruckten „Jahresberichte" der Schulen, ferner lediglich pädagogisch orientierte Elternschriften, die jeweils für einen Schulaufsichtsbezirk herausgegeben werden, damit die Größe der Auflage ein gewisses Niveau und wirkliche Billigkeit ermögliche. Besonders ausführlich behandelte der Redner die Elternabende, die er ganz in den Dienst pädagogischer Aufklärungsarbeit gestellt wissen möchte, und für deren Ausgestaltung er aus seiner Praxis heraus wertvolle Gesichtspunkte bot.

In der sich anschließenden Aussprache, die der Vorsitzende des Leipziger Lehrervereins, Camillo Gläser, leitete, wurde allenthalben zum Ausdruck gebracht, daß es eine unabweisbare Kulturpflicht der Lehrer sei, im Sinne der Tagung zur Verbreitung pädagogischer und psychologischer Erkenntnisse unter der Elternschaft beizutragen.

Als Ganzes betrachtet hat die Tagung den erfreulichen Beweis erbracht, das alle beteiligten Erzieherkreise, Elternschaft, Volksschule, Berufsschule und höhere Schule, den gleichen Willen haben: unsere pädagogische Alltagsarbeit in Haus und Schule gemeinsam zu vertiefen.

*

Nachrichten.

1. Eine öffentliche Tagung „Großstadt und Erziehung" veranstaltet der Bund Entschiedener Schulreformer vom 30. September bis 14. Oktober 1927 in Berlin.

2. Das dramatische Spiel Jugendlicher will die Berliner Ausstellung „Das junge Deutschland" in der Zeit vom 13. bis 25. September d. J. zeigen. (Geschäftsleitung Berlin NW, Moltkestraße 7).

3. Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin veranstaltet vom 1. April bis 1. August 1928 eine pädagogische Amerikafahrt. (Anschrift Berlin, Potsdamer Str. 120.

4. Der Deutsche Fröbel-Verband ladet zu der Gedächtnisfeier des 75. Todestages Friedrich Fröbels, die mit der 23. Hauptversammlung des Verbandes verbunden sein soll, für den 3.—8. Juli d. J. nach Eisenach ein. Den Hauptvortrag hält Prof. Dr. E. Spranger über „Natur und Heimat in Fröbels Gedankenwelt."

5. In den Jenaer Ferienkursen (3.—16. August 1927) finden sich Psychologie und Pädagogik inmitten des umfänglichen weiteren Programms mit folgenden Vorträgen vertreten: Geheimrat Universitätsprofessor Dr. Fischer, Halle: Charakterologie — Prof. Lic. Dr. Ad. Sellmann, Hagen: Einführung in die pädagogische Psychologie — Univ.-Prof. Dr. Ernst Schneider, Riga: Psychodiagnostik. Psychodiagnostische Übungen — Univ.-Prof. Dr. Strohmayer, Jena: Die Sexualität des Kindes — Univ.-Prof. Dr. W. Rein, Jena. Die Hauptströmungen der Pädagogik der Gegenwart — Prof. Dr. G. Weiß: Grundbegriffe der Pädagogik. Arbeitsunterricht und Arbeitsschule — Schulrat Karl König, Delitzsch: Differentielle Pädagogik — Univ.-Prof. O. Scheibner, Jena: Die didaktischen Leitgedanken in der inneren Umbildung der deutschen Schule — Schulrat Denzer, Darmstadt: Die praktischen Grundlagen der Arbeitsschule.

6. Einen heilpädagogischen Lehrgang (Vorbereitung auf die besonderen Aufgaben der Erzieher an allen Sondereinrichtungen der geschlossenen, halboffenen und offenen Fürsorge für abnorme Kinder) veranstaltet vom 27. Okt. 1927 bis 30. März 1928 das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin gemeinschaftlich mit dem Pestalozzi-Fröbel-Haus. Der Lehrplan umfaßt: Psychologie und Psychopathologie. — Pädagogik und Heilpädagogik (einschließlich Jugendwohlfahrt). — Übungen zur Einführung in die heilpädagogische Fachliteratur. — Übungen in Einzelgruppen zur Bearbeitung von Sonderfragen. — Übungen zur Einführung in die heilpädagogische Praxis (Anleitung zu Beobachtungen, Aufzeichnungen, Berichten und Eingaben und Besprechung von Fragen und Methoden der heilpädagogischen Praxis in erziehlicher und pflegerischer Hinsicht). — Heilgymnastik, praktische Einführung und Anleitung zur Heilgymnastik bei Kindern. — Sprachheilkunde. — Vorgesehen sind Besichtigungen der heilpädagogischen Einrichtungen in Berlin und Umgegend. Drei Tage werden wöchentlich der Praxis vorbehalten. Die Teilnehmer sollen in Gruppen von zwei bis vier Personen auf die verschiedenen Anstalten und Einrichtungen, die für die Praxis in Frage kommen, verteilt werden und jeweils nach zwei Monaten das Tätigkeitsfeld wechseln, so daß jeder Teilnehmer drei verschiedene Einrichtungen kennen lernt. Für die Praxis sind geschlossene Anstalten, halboffene und offene Einrichtungen in Aussicht genommen. Als Teilnehmer kommen pädagogisch vorgebildete Kräfte, insbesondere Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Jugendleiterinnen, in Frage, die bereits über eine mehrjährige Erfahrung verfügen und das 20. Lebensjahr vollendet haben. Näheres durch die Geschäftsstelle des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht.

7. Eine Auskunftsstelle für Jugendbühnenspiel hat das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin eingerichtet.

8. Unter dem Thema „Gymnastik und Erziehung" veranstaltet das Institut von Marg. Schmidts in Essen vom 1.—15. August eine Ferienarbeitsgemeinschaft im Schloß Michelbach a. d. Bilz bei Schwäbisch-Hall. Es sollen besonders die Fragen der Einbeziehung der Körperbildung in das Ganze der Schularbeit und die Beziehungen zu den einzelnen Unterrichtsfächern, zu Werkarbeit und Kunsterziehung behandelt werden. (Anschrift: Essen, Börsenhaus.)

* *

Schrifttum.

Carus, C. G., Psyche. Jena. Diederichs. 318 S.

Es ist ein Zeichen der Hoffnungslosigkeit der modernen Psychologie, daß immer wieder der Rückblick auf die romantische Seelenkunde erfolgt. Nicht umsonst mußte in einem Zeitalter, das aus der experimentellen Psychologie zur Konstitutionslehre sich wandte, eine Persönlichkeit wie Carus zur Neuausgabe reizen. Klages hat die Ausgabe einer der kennzeichnendsten wie besten Arbeiten Carus' vom Jahre 1846 verdienstvoller Weise besorgt. In seiner Einführung verweist er ganz mit Recht auf die Tatsache, daß zumal der modernen Psychotechnik (von der theoretischen Psychologie ganz zu schweigen) das Wesentlichste, eine wirkliche lebensnahe Charakterkunde fehlte: was die Spätromantik längst besaß. Wir können zweifelsohne von den damaligen Synthesen um so mehr lernen, als wir inzwischen eine reichere und naturwissenschaftlich verfeinert fundierte Kasuistik kennen. Man wird dies gern auch dem Herausgeber gegenüber betonen, dessen sonstige psychologische Verdienste nicht verringert werden, wenn man sie von dem subjektivistischen Geltungston des Außenseiters befreit und sie dahin relativisiert, wohin ihre eigene Grenze sie verweist. So möchte man die Seelenlehre des alten Carus ganz sicherlich Lektüre auch der Jetztzeit werden lassen: kritisch gesehen als Gegenstand der Vorfahren, hinleitend zur Kritik vor allem auch gegenüber scheinbaren Neuentdeckungen des experimentellen Zeitalters! Das hervorragend ausgestattete und liebevoll gepflegte Werk wird daher nachhaltig empfohlen.

Stuttgart. F. Giese.

Hans Zulliger, Unbewußtes Seelenleben. Die Psychoanalyse Freuds in ihren Hauptzügen. 3. Aufl. Stuttgart. Franckh. 88 S. 1,20 M.

Der Verfasser hat im Berner Verlage Bircher zwei psychanalytische Schriften erscheinen lassen: Psychoanalytische „Erfahrungen aus der Volksschulpraxis" und „Aus dem unbewußten Seelenleben unserer Schuljugend". Auch sein Versuch, Freuds Lehre nach einigen wesentlicheren Zügen darzustellen, zeigt schulpädagogische Einschläge. Dabei geht es nicht ganz ohne die im psychoanalytischen Schrifttum meist üblichen Überschätzungen ab. Doch wird vernünftigerweise vor Pfuschertum gewarnt und auf gründliche Ausbildung gedrungen, bevor die praktische Anwendung gewagt wird. Sch.

Alfred Adler, Menschenkenntnis. Leipzig 1927. S. Hirzel. 236 Seiten. Geheftet M. 8.—, gebunden M. 10.—.

Die vorliegende Schrift Adlers wendet sich an einen weiteren Leserkreis. Hieraus erklären sich Anlage und Form des Buches. Die individualpädagogischen Ansichten, wie wir sie aus anderen Schriften des Verfassers kennen, sind gemeinverständlich und anschaulich an Hand von Beispielen des gesunden und krankhaften Seelenlebens dargestellt. Adler will lehren: „die Mängel unseres Wirkens und Schaffens in der Gesellschaft aus dem fehlerhaften Verhalten des einzelnen zu verstehen, seine Irrtümer zu erkennen und eine bessere Einfügung in den gesellschaftlichen Zusammenhang zu bewerkstelligen."

Der erste Teil enthält einen psychologischen Aufriß des Seelenlebens in stark biologischer Einstellung. Für die seelische Entwicklung ist der Zusammenhang von Bewegungen und Reaktionen bedeutsam. Die Einzelseele ist in gesellschaftliche Zusammenhänge und in solche der dinglichen Umwelt eingebettet. Besonders eingehend ist die soziale Beschaffenheit der Seele dargestellt. Im fehlerhaften Verhalten der Gesellschaft dem Kinde gegenüber liegen Wurzeln seelischer Entartungen. Die Entwicklung des Weltbildes nach seiner normalen und krankhaften Gestaltung ist unter starker Benutzung tiefenpsychologischer Deutungen und Erklärungen behandelt. Der zweite Teil des Buches befaßt sich mit charakterologischen Fragen. Dieser Teil verhält sich zum ersten wie Lehre zum Beispiel. Adler versucht, die Vielgestaltigkeit der charakterologischen Erscheinungen an zahlreichen Beispielen beschreibend und erklärend im Sinne seiner Individualpsychologie lebenspraktisch zu gestalten, um so auf Grund der Charaktererkenntnis zur Menschenkenntnis und Menschenbehandlung anzuleiten.

Das Buch wird auch dem, der andere Adlersche Schriften kennt, Anregungen bieten. Doch erscheint manches zu sehr in der Einstellung seiner Theorie gesehen. Es liegt im Wesen der Betrachtungsweise, daß manche Probleme, die Adler behandelt, ungezwungen eine andere Deutung zulassen, wobei besonders Nachdruck auf „Deutung" gelegt werden soll. Wenn Adler z. B. S. 33f. meint, daß Kinder, deren Bewegungen Schwierigkeiten hatten, ihr Idealbild, das sich im Spiel verrät, mit Berufsgestalten erfüllen, die ihrer Sehnsucht nach ungehemmter Bewegung Genüge leisten (Kutscher, Schaffner), so dürfte m. E. der starke motorische Entladungsdrang allein genügen, die

erwähnten Lieblingsspiele psychologisch zu erklären, ohne jene Deutung über den Weg bewußter oder unterbewußter Hemmungen der Bewegung nötig zu haben. Das Kleinkind ist durch und durch gespannte seelische Kraft, die nach Ausdruck und Betätigung sucht. Auch die starke Einschätzung der ersten Kindheitstage für die weitere geistige Gestaltung, wie sie sich in der persönlichen „Leitlinie" als Bewegungslinie für das gesamte geistige Leben auswirken soll, scheint die Bedeutung späterer Erlebnisse für die Geisteshaltung zu gering anzuschlagen. Der Satz: „Es überrascht daher nicht, daß sich die Menschen seit ihrer Säuglingszeit eigentlich nicht sehr in ihrer Haltung zum Leben verändern, wenn auch ihre Äußerungen von denen ihrer ersten Lebenszeit sehr verschieden sind" (S. 63), dürfte so allgemein formuliert nicht aufrecht zu halten sein. Läuft wirklich die „Leitlinie" des Menschen so durch die früheste Kindheit determiniert durch das ganze Leben? Das wäre sehr schablonenhafte Deutung unserer geistigen Entwicklung. Adler schaut m. E. zu sehr nur auf die erste Kindheitsstufe. Ihm fehlt der Blick nach vorwärts und nach rückwärts, sonst könnte er nicht die Bedeutung der Vererbung so ganz übersehen und S. 130 schreiben: „Die Bedeutung der Vererbung müssen wir hinsichtlich aller Erscheinungen im Psychischen, insbesondere hinsichtlich der Entstehung von Charakterzügen, völlig von der Hand weisen." Sollte die Tatsache der Vererbung wirklich nur eine Illusion der Forschung gewesen sein?

Es ließen sich noch mehr Fragen stellen, die Adler übersieht. Auch der Anhang, allgemeine Bemerkungen zur Erziehung, fordert zur Kritik heraus. Ist wirklich die Familienerziehung in unserer Gesellschaft unter allen Umständen uneingeschränkt so schlecht, daß ein vollwertiger Charakter durch sie nicht gebildet werden kann? Wenn die Familienerziehung nichts leistet, wo soll dann der Ansatzpunkt gesucht werden? Wer soll an ihrer Stelle überhaupt die Erziehung übernehmen? Die Schule, das Leben? Die heutige Schule lehnt Adler ebenso ab, wie er die Lebensschule in ihrer Bedeutung für die gesunde Entwicklung gering achtet. Sein Ideal ist eine neue Schule, die „soziale Schule". Leider sagt er uns über sie nichts. Hier hätte man weitere Ausführungen gerne gesehen. Soweit das Erziehungsproblem angeschnitten ist, bleibt die Betrachtung zu sehr im nur Psychologischen stecken. Vom Normativen hält Adler nichts. (Vgl. die Stellung zur Autorität S. 230.)

Alles in allem, ein Buch mit manchen wertvollen Einsichten, Anregungen und Forderungen, aber hier und da einseitig gesehen und „gedeutet".

Frankfurt a. M. Julius Wagner.

Dr. P. Federn und Dr. H. Meng, Das psychoanalytische Volksbuch. Stuttgart, Berlin 1926, Hippokratesverlag. 560 Seiten.

Neben den Herausgebern haben sich mehrere andere psychoanalytisch tätige Autoren bemüht, eine volkstümliche Darstellung über das Wesen der Psychoanalyse und ihre Anwendung auf verschiedene Seiten des Lebens zu schreiben, also ein Sammelwerk mit den bekannten Vorzügen und Nachteilen. Wenn das Buch Freud selbst gewidmet wurde, ist damit die Richtung festgelegt, in der das Buch in der allmählich mehrgestaltigen Psychoanalyse verschiedener Richtungen gestellt sein will. Freund und Feind stehen auch heute noch immer scharf kämpfend gegenüber. Man hat den Eindruck, daß die Lehren der Psychoanalyse besonders in Laienkreisen viel Unheil anrichten können, auch die Erziehungskreise nicht immer die nötige Kritik walten ließen. Ob dieses „Volksbuch" dem steuern wird, erscheint mir fraglich. Es ist mit viel Begeisterung für die Sache und unter Umgehung der von der Gegenseite hervorgehobenen Tatsachen geschrieben. Ohne die Bedeutung der Psychoanalyse verkennen zu wollen, dürfte man doch von einem sich an weitere Kreise wendenden Buche erwarten, daß nicht nur breite Tatsachen für die Psychoanalyse, sondern auch Einwände der Gegenseite, wenn auch nur kurz angedeutet, behandelt werden mußten. In 40 Kapiteln werden die verschiedensten Seiten der Psychoanalyse besprochen, und zwar nach der Seite des Sachlichen wie auch der Nutzanwendung. Hierbei steht naturgemäß der Standpunkt des Psychiaters im Vordergrunde. In einem besonderen kulturkundlichen Abschnitt wird die Bedeutung der Psychoanalyse für Gesellschaftslehre, Strafrecht, Dichtung, Kunst, Sittlichkeit, Mythus und Geschichte behandelt.

Frankfurt a. M. Julius Wagner.

Meng und Schneider, Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. Stuttgart, Jahrgang I, 1. Hippokratesverlag 1926. 32 Seiten. 1.— M.

Diese neue, vortrefflich ausgestattete Zeitschrift macht sich zur Aufgabe, die Anwendung der Freudschen Psychoanalyse auf die Erziehungswissenschaft zu pflegen. Ein Arzt und ein pädagogischer Psychologe (Schneider-Riga) haben sich zu diesem Zwecke zusammengetan. Es versteht sich, daß dadurch die Absteckung des Inhalts

einseitig werden muß, denn die für die Adlersche Individualpsychologie belangvollen Anschauungen wird der Leser hier kaum finden. Obschon gerade Adler mit Recht mehr und mehr Boden in der Pädagogik gewinnt. Das vorliegende Heft bietet außer der kurzen Einführung eine klare und objektive Darlegung Schneiders über Geltungsbereich der Freudschen Psychoanalyse für die Pädagogik, wobei die verwickelten Zusammenhänge der Felder klar zum Ausdruck kommen. Es folgen vom Pädagogen Zulliger „Notizen über das kindliche Gewissen und seine Bildung", wobei Beobachtungen in Volksschulklassen mit schriftlichen Berichten und unmittelbarer Feststellung kombiniert sind. Hierbei werden auch Traumanalysen der Schülerinnen mitgeteilt. Nunberg gibt den Traum einer Sechsjährigen wieder, welcher Beleg die Inzesttheorie darstellen soll. Aichhorn wendet sich dem Verwahrlosten-Problem zu, Narnik der therapeutischen Kinderanalyse. Kurze Inhaltsangaben über Zeitschriften der Psychoanalyse, eine Bücherrezension, die Anregung einer Umfrage über das Kinderspiel und die Aufforderung zur Benutzung einer offenen Halle für Erfahrungsaustausch usw. schließen das Heft. — Referent fragt sich ernsthaft, ob der Psychoanalyse aufrichtig hiermit gedient werden kann. Mindestens sind beispielsweise die Mitteilungen Zulligers, der sexuell betonte Träume wenn nicht provoziert, so doch interpretiert, bei der Mädchenklasse, außerordentlich ungeeignet, vorerst dem vielleicht zurückhaltenden Leserkreis den Wert der Analyse für das pädagogische Verstehen nahezulegen. Man könnte sich denken, daß Behörden und Pädagogenkreise hier sogleich im ersten Heft die Gefahr einer psychoanalytischen Verseuchung unseres Schulwesens fürchten und aus berechtigten sachlichen wie persönlichen Gründen nunmehr gegen den Versuch vorgehen. Das ernsthafte Problem der Bereicherung pädagogischen Verstehens (vom Gestalten will man nicht sprechen) hätte sicherlich eine vorsichtigere und zunächst viel allgemeinere Betrachtung verdient. Man bedauert diese Unbedachtheit um so mehr, als wahrscheinlich die Individualpsychologie daraus nur Vorteil gewinnt, nicht die engere Psychoanalyse. M. E. wäre eine Zeitschrift völlig objektiver und paritätischer Form, welche die Beziehung zwischen Tiefenpsychologie (Freud nennt bereits jetzt den Ausdruck selber) und Pädagogik behandelt, fruchtbar und zukunftsreich. Bei der betonten Konkurrenzeinstellung Psychoanalyse-Individualpsychologie gewinnt in der Pädagogik erstere kaum an Boden, und ich bezweifle, ob sich diese Richtung halten wird, wenn einmal Freud selbst — dessen historisch überragendes Verdienst auch der Gegner oder Kritiker niemals bestreiten kann — nicht mehr als eben ein historischer Führer seiner Jünger sein wird.

Stuttgart. Fritz Giese.

Schneider, F. J.: Der expressive Mensch und die deutsche Lyrik der Gegenwart. Geist und Form moderner Dichtung. VIII u. 156 Seiten. Stuttgart 1927. J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung. Brosch. M. 7.—. Ganzleinen M. 8.50.

Eine kritische Würdigung dieses wertvollen Werkes gehört in das Gebiet der Literaturwissenschaft. Doch bietet es auch dem Psychologen viel Interessantes. Denn wohl in keiner Dichtungsgattung kommt die geistige Grundeinstellung der letzten fünfzig Jahre so rein zum Ausdruck, wie in der Lyrik. Schneiders Verdienst ist es, die feinen Entwicklungsfäden, die von der „Eindruckskunst" der Jahrhundertwende zur „Ausdruckskunst" der Vor- und Nachkriegszeit hinüberleiten, nachzuweisen; er macht deutlich, daß sich „Impressionismus" und „Expressionismus" nicht einfach als These und Antithese gegenüberstehen, sondern sowohl formal, wie besonders auch in Hinsicht auf das zugrunde liegende Lebensgefühl als zwei Folgestufen geistiger Entwicklung eng ineinander verflochten sind. Nicht ganz richtig scheint mir die abschätzige Behandlung der sozialen Tendenzen des Expressionismus, grade der „expressive Mensch", der in seiner Tendenz auf das „Wesentliche" die Fesseln der Form zersprengen will, neigt damit doch zu einer umfassenden Bruder-Gebärde, die freilich oft genug im Abstrakten stecken bleibt. Hier hätte die Entwicklung des späten Rilke mehr Beachtung verdient. — Was im Einzelnen über die Form der expressionistischen Lyrik gesagt wird, über das Barocke des ekstatischen Steigerungswillens, die Neigung zum Ekeln, Nackten, wie zum Absoluten, Abstrakten, über das häufige Auftreten der Synaesthesie u. dgl. mehr ist zum Teil ganz vorzüglich und wird auch psychologisch allerlei beachtliche Anregungen vermitteln können.

Jena. Gerhart Sieveking.

Entwicklungsromane sind neben Selbsterinnerungen und ausgefüllten Fragebogen ein fruchtbares Studiengebiet für den Psychologen. Die Zahl dieser Romane ist bereits recht hoch und vermehrt sich ständig. Es sei im folgenden auf drei neue hingewiesen, die im Verlage Ph. Reclam in Leipzig erschienen sind.

1. R. Huch, Hans der Träumer. 373 Seiten. Geh. M. 5.50; geb. in Leinen mit Golddruck M. 8.—. Zweite, geänderte Auflage 1925.

Der Verfasser schildert sehr geschickt die Entstehung des Minderwertigkeitsgefühls in einem begabten, aber träumerisch veranlagten Jungen. Er ist reicher beanlagt, aber anders geartet als seine Kameraden in der Volksschule und auf dem Gymnasium. Grund genug, ihn zu quälen und zu verfolgen. Nur im elterlichen Garten, in Gesellschaft der ihn bewundernden Ella wird er sich seines Wertes bewußt. Als Student findet er an dem lauten und äußerlichen Verbindungsleben keinen Geschmack, rettet sich aber durch ein künstlich gemachtes Kraftmeiertum von der drohenden Gegnerschaft seiner Kommilitonen. Mancherlei Ereignisse und Pläne lösen ihn innerlich immer mehr von Ella, die ihn immer wieder aufrichtete; sein Wille zu Tat und Leben stirbt mehr und mehr ab. Als Dreißigjähriger erwartet er resigniert den Allerlöser Tod.

2. R. Huch, Die beiden Ritterhelm. Leipzig 1926. Ph. Reclam. 350 Seiten. Geh. M. 5.—, geb. M. 7.50.

Karlchen Ritterhelm, der „Lausbub" und Renommierer, ist das typische Abbild gar vieler Schüler und junger Männer von heute: Sportfex durch und durch, geringes Wissen und das gespickt bzw. aus dem Lexikon, in jedem Lehrer den Erbfeind erblickend, den zu betrügen Ehrensache ist, trinkfest, in Äußerlichkeiten sich erschöpfend, aber unentschlossen, welchem Beruf man sich schließlich doch einmal zuwenden soll. Der alte Ritterhelm, ein ruinierter aber ehrenhafter Kaufmann, stirbt und hinterläßt die Sorge für den Sohn seiner Schwester, die in Karlchen einen gottbegnadeten Künstler sieht und doch umsonst ihr teueres Geld opfert. Als er endlich im Hafen der Ehe und eines bürgerlichen Berufes landet, kann sie sich kaum mit der Tatsache abfinden und ihr letztes Wort auf dem Sterbebett ist: Durchsetzen! (als Künstler nämlich).

Der Roman ist ein erschütterndes Gemälde von falscher und weichlicher Erziehung. Die seelische Entwicklung des kleinen Draufgängers und Raufboldes wird trefflich dargestellt; wir verfolgen sie bis zum gereiften Mann, müssen aber zuletzt gestehen, daß er das selbst seinen Söhnen gegenüber bleibt, was er stets war: ein Bluffer und Renommierer.

3. E. Lucka, Am Sternbrunnen. Leipzig 1926. Ph. Reclam. 300 Seiten. Geh. M. 5.—, geb. M. 7.50.

Ein Findelkind wird bei einfachen und schlichten Bauersleuten aufgezogen, soll auch Bauer werden, verrät aber schon früh, daß es aus anderem Holze geschnitzt ist. In inniger Vertrautheit mit der Natur offenbart sie sich ihm in wunderbaren Gesichten und Erscheinungen. Eines Tages greift er instinktiv zum Kohlestück, um Bäume und Menschen zu zeichnen. Ohne daß beide es wissen, lernt er seinen Vater kennen, der ihm klarmacht, daß die Bestimmung des Menschen in der Freiheit liegt. Er verläßt das bescheidene Bauernhaus, verläßt die Magd Seffi, in deren Armen er den Sturm innerer Gewalten austobte. Italien und das Meer sind sein Ziel. Durch Not und Entbehruug hindurch entwickelt er sich zum großen Maler, der zuletzt einsam in seinem Landhaus in stiller Stunde eingeht in das große Nirwana der Ewigkeit. Die große psychologische Leitlinie des Buches: stets einsam durchs Leben zu gehen, beruhend auf der inneren Überzeugung mehr zu sein und mehr zu können als die anderen, ohne daß häßlicher Größenwahn die Folge wäre, läßt sich durch den ganzen Roman hin verfolgen.

Trohe-Gießen. H. Kraushaar.

Prinzhorn, H., Bildnerei der Gefangenen. Berlin 1926. A. Junker. 60 S. 176 Bilder. 16.50 M.

Dies Werk stellt in erster Linie ein Bilderbuch dar, das interessante Materialien aus Gefangenenstätten bietet. Hierbei stehen die Leistungen ungeübter Krimineller meist im Vordergrund. Behandelt werden Bildwerke auf Zellenwänden, an Gebrauchsgegenständen; gesondert hergestellte Spielgegenstände; freie Zeichnungen, Brotplastiken; Tätowierungen; Gaunerzinken. Formal werden Sach- und Begebenheitsdarstellungen, Ornamentik und Dekoration sowie allegorisch-symbolische Bilder geschieden. Psychologisch erfolgt Skizzierung der emotionalen und intellektuellen Welt des Herstellers. Wissenschaftlich steht das Buch nicht entfernt auf dem Niveau, wie P.s Darstellung der Geisteskrankenbildnerei, deren Materialien er freilich vormals bequem vorgefunden hatte. So bleibt die Publikation in der Tat nur ein Bilderbuch, nicht viel mehr. Die Ausstattung, die der Verlag dem Werke gab, ist zu loben. Der Leserkreis ist sinngemäß ein breiter und nicht zünftiger. In diesem Sinne wird das Buch die entsprechende Beachtung finden.

Stuttgart. Fritz Giese.

Fritz Dehnow, Jugendbewegung und Sexualleben. Z. f. Sex.-wiss. Bd. X. S. 276ff.

Die Jugendbewegung, die ihren Höhepunkt vor dem Kriege hatte, hat durch die Verwerfung der doppelten Moral, durch ihre Unbefangenheit gegenüber der Nacktheit und ihre ehrliche Einstellung zum Sexualleben zu einer sexualethischen Höherentwicklung beigetragen. Das Versinken in Überempfindlichkeit, Gefühlsduselei und Übertreibung, das Fehlen tüchtiger Führer, die Beteiligung von Psychopathen, Narren, Schwindlern, Homosexuellen und „jungen Alten", das Geraten in politisches Fahrwasser und Vereinsmeierei ließen sie eingehen. Was jetzt noch unter dem Namen segelt, hat mit der alten Jugendbewegung nichts mehr zu tun, die instinktsichere Jugend will von ihr nichts wissen.

Chemnitz-Altdorf. Heinz Burkhardt.

Zur Reform des Sexualstrafrechts. Kritische Beiträge von Geh. Justizrat Dr. Mittermaier, o. ö. Professor des Strafrechts an der Universität Gießen, Justizrat Dr. Werthauer, Berlin, Dr. med. et phil. A. Kronfeld, Berlin, San.-Rat Dr. Juliusburger, Berlin, Prof. Dr. Dührssen, Berlin, Dr. Max Alsberg, Berlin, Dr. jur. Kurt Hiller, Berlin, San.-Rat Dr. Magnus Hirschfeld, Berlin und Kriminalinspektor a. D. H. v. Tresckow, Band IV der Sammlung „Sexus", herausg. v. Magnus Hirschfeld. Bern u. Leipzig 1926. Ernst Bercher 186 S.

In diesem Sammelwerk wird von fortgeschrittenen Juristen und Medizinern scharfe Kritik geübt an dem 1925 veröffentlichten amtlichen Entwurf eines Strafgesetzbuches, soweit er sich auf Sexualvergehen bezieht. Für die Leser dieser Zeitschrift kommen nur vereinzelte Stellen in Betracht, etwa diejenigen, die sich auf die Bestrafung der Homosexualität, auf Verführung Minderjähriger usw. beziehen. Ich habe den Eindruck, daß der pädagogische und jugendpsychologische Gesichtspunkt nicht genügende Berücksichtigung findet; in dem Bestreben der Verf., die Strafandrohung gegen gewisse sexuelle Handlungsweisen und Perversionen Erwachsener als ungerechtfertigt oder zwecklos zu erweisen, kommt der zu fordernde Schutz der Jugendlichen nicht zu der gebührenden Geltung. So kann sich der Jugendpsychologe keinesfalls mit dem Satz von Magnus Hirschfeld zufrieden geben, „daß an und für sich der homosexuelle Verkehr junger Männer in den ersten Jahren nach der Pubertät mit älteren Personen desselben Geschlechts in seinen körperlichen Folgen und in seiner wirtschaftlichen und sonstigen Bedeutung im allgemeinen weniger schwerwiegend ist als der Verkehr mit jugendlichen Personen des anderen Geschlechts." Von der psychischen Bedeutung ist garnicht die Rede, vermutlich weil die Wirkung der Verführung von Hirschfeld, der immer nur die angeborene Anlage betont, zu niedrig eingeschätzt wird. — Das gewiß sehr verdienstvolle Werk hätte sicherlich gewonnen, wenn man auch einen Kenner der forensischen Jugendkunde hinzugezogen hätte. Aber selbst bei sehr modernen Juristen und medizinischen Sachverständigen fehlt noch, wie dies Beispiel zeigt, das Bewußtsein dafür, daß der Jugenderzieher und der Psychologe hier ebenfalls mitzusprechen haben.

Hamburg. William Stern.

Dr. Max Alsberg, Rechtsanwalt in Berlin, Der Prozeß des Sokrates im Lichte moderner Jurisprudenz und Psychologie. (Heft 1 der Schriften zur Psychologie der Strafrechtspflege). Mannheim 1927. Bensheimer. M. 2.—.

Es ist zu begrüßen, wenn der berühmte Berliner Verteidiger jetzt eine Schriftreihe „Zur Psychologie der Strafrechtspflege" herausgibt, die er selbst mit der Niederschrift eines von ihm gehaltenen Vortrages eröffnet.

„Von Platos Apologie geleitet" unternimmt er es, „auf den von Philologen, Historikern und Philosophen erhellten Pfaden in dem Verfahren gegen das erste Genie des freien Denkens die ewigen Fragen und Nöte des Strafprozesses aufzuspüren."

Sokrates sollte der Asebia, also eines Frevels gegen die Religion, schuldig sein. Die Klageschrift wirft ihm vor: „Sokrates handelt rechtswidrig, indem er an die Götter des Staates nicht glaubt, vielmehr neues Daimonisches einführt, er handelt ferner rechtswidrig, indem er die Jugend verführt; beantragte Strafe: Tod."

Eine scharfsinnige, juristische Analyse der Klageschrift führt zu interessanten Abweichungen von der Auffassung eines Joël, von Wilamowitz-Möllendorf, Heinrich Maier und Windelband mit dem Ergebnisse des Mangels eines die Verurteilung rechtfertigenden Tatbestandes.

Dazu die Formen des attischen Strafprozesses. „Er kennt nicht das heutige System des prozessualischen Legalismus (von Ihering), denn das Rechtsgefühl, nicht das Gesetz begrenzt den Delikttatbestand" und öffnet damit der Willkür Tür und Tor.

An Stelle der modernen Staatsanwaltschaft mit objektiver Prüfungspflicht kann jeder aus dem Volke die Klage erheben ohne ausreichende Gewähr für die Sachlichkeit seines Vorgehens, dem Angeklagten vielleicht schon gefährlich durch den Einfluß seiner Persönlichkeit oder die Machtstellung der vermutlich oder wirklich hinter ihm stehenden Interessentengruppen. Auch die Garantien des Verteidigungsschutzes waren unzulänglich.

Aber vielleicht hätte dies alles nicht den Sieg der Gegner des Sokrates bedeutet. Der eigentliche und tiefste Grund dafür liegt in der „Psychologie der cause célèbre", von der der große Verteidiger Sello einmal gesagt hat, daß, wenn die Suggestion aus dem Bereich des Einzelindividuums heraustrete, sie sich in geometrischer Progression steigere.

Für die athenischen Massen war Sokrates die Karikatur, die Aristophanes von ihm in den „Wolken" gezeichnet hatte, „als dem Vertreter des atheistischen Radikalismus, der Recht und Moral auf den Kopf stellt, der die schwächere Rede zu der stärkeren macht, die ungerechte über die gerechte Sache triumphieren läßt. Dazu die extreme Leichtgläubigkeit der Masse, die die unwahrscheinlichste Legende für bare Münze nimmt."

Sokrates hatte sich vor mehr als 500 Richtern zu verantworten. Er wußte, daß ihm einer derartigen Massenversammlung von Laien gegenüber nicht „die logische Schlußkette, sondern nur bildhafte Vorstellung in deren Köpfen" helfen konnte. Er handelte danach, und wenn er auch nicht verabsäumte, auf seine Armut hinzuweisen so würdigte „der große Kenner der Massenseele" die Gefahr der Neidgefühle. Wer dächte hier nicht an die lebensweisen Ausführungen Schopenhauers gerade zu diesem Punkte!

Die Schwerfälligkeit des damaligen Schwurgerichtsapparates machte von vornherein eine gemeinsame Beratung unmöglich und führte die Notwendigkeit mit sich, die Verhandlung an einem Tage durchzuführen. Wie wäre es da möglich gewesen, einen so schwierigen Fall eingehend zu verhandeln und dabei erst noch die Richter von ihren eingewurzelten Vorurteilen zu befreien, um sie in die Lage zu versetzen, ein objektives Urteil zu fällen?

So wurde Sokrates mit 281 von 501 Stimmen schuldig gesprochen. Im Gegensatz zu unserem alten Schwurgerichte war es die Aufgabe der athenischen Geschworenen, auch die Strafe festzusetzen, ja sie hatten sogar das Recht, Gnade zu üben. Sokrates war zu stolz, um in seiner Rede nach dem Schuldspruche seine Richter daran zu erinnern. „Jetzt artete sein Stolz in Trotz aus", indem er die lebenslängliche Speisung im Prytaneion als Belohnung für seine Tat forderte und eine Geldstrafe von zunächst nur 1 Mine anbot. Kein Wunder, daß von den so verhöhnten Richtern 80 das Todesurteil mitfällten, die ursprünglich die Schuldfrage verneint hatten. Die Achtung, die Sokrates seinen Richtern versagt hatte, erwies er aber, getreu seiner Lehre, den Staatsgesetzen und trank den Giftbecher.

Mit einer Betrachtung über Wert oder Unwert der Reue und Buße vor Gericht schließt die Schrift. Völlige Beherrschung des Stoffes verbunden mit einer außerordentlich reichen kriminalpsychologischen Erfahrung verleihen ihr einen besonderen Wert. Sie verdient die Aufmerksamkeit aller psychologischen Kreise und bestätigt dem Strafverteidiger nur von neuem, wie sehr der Erfolg seiner Arbeit zuweilen von Imponderabilien abhängt, die ihren Grund eben haben in der „Psychologie der cause célèbre".

Chemnitz. Curt Gareis.

Dora Menzler, Die Schönheit deines Körpers. 15. Aufl. Stuttgart o. J. (1925.) Dieck & Co. 118 S.

Die Dora-Menzler-Schule in Leipzig kennzeichnet ihre Bestrebungen als gesundheitlich-künstlerisch und verzichtet bewußt darauf, „Ausdruckstanz" pflegen zu wollen. Man hält sich dort an die lehrbare formvollendete Bewegung und bescheidet sich dabei vor dem, was als schöpferisch künstlerische Offenbarung didaktisch nicht zu fassen ist. Es ist gesunde, ernste, herbe Körperkultur, die Dora Menzler betreibt. Sie erstrebt damit, der Jugend die ihr eigene Ursprünglichkeit zu erhalten oder wiederzugeben und die durch einseitg intellektualistische Bildungstradition verschütteten Quellen der schöpferischen Kraft neu zu erschließen. Wie sich jedoch in diesem Sinne gesundheitliche und ästhetische Wirkungen verflechten und auf das Künstlerische von selbst hinfließen, davon überzeugen die 64 neuen Bilder, die den theoretischen Ausführungen über die Ziele und wissenschaftlichen Grundlagen der Menzler-Schule beigegeben sind. Schulpädagogisch sind die von Dora Menzler vertretenen und verwirklichten Gedanken von hohem Werte. Sch.

Günther, D., Rhythmische Grundübungen. München 1926. Delphinverlag. 50 Tafeln nebst Text. 6.80 M.

Nach dem der Verfasserin patentierten Verfahren einer Zeichenkurzschrift für gymnastische Zwecke, werden hier Grundübungen für Anfänger der rhythmisch-musikalischen Körperschulung vorgeführt. Es handelt sich um Grundübungen, denen jede weitere Variation möglich ist. Der Rhythmus wird unter den Strichfiguren in Noten notiert, die Figurenfolgen zeigen die Bewegungsfolgen, die Schwungkurven werden punktiert, der Raumweg an Haupttafeln oder auf Sonderblatt vorgeführt. Auf diese Weise erfolgt Darstellung von Lockerungs-, Spannungs- und Schwungübungen usw. mannigfachster, langsam aufbauender Form. Eine treffliche Methodik für den wissenden Lehrer und eine gute Unterstützung für den unter Aufsicht stehenden Schüler. Ausgezeichnet hat Günther es verstanden, gerade Schwung und Rhythmus in der Impulsgebung ihrer Strichfiguren festzuhalten. Hat man zwar auf der einen Seite etwas Bedenken, ob die Zeichenschrift in der Lage wäre, Gruppen- und Raumbewegungen in exakter Form noch festzuhalten, so wird auf der anderen Seite diese Möglichkeit suggestiv wirkender Schwung- und Dynamikvorführung durch Figuren, sogar dem Film überlegen. Für jeden Pädagogen eine wertvolle und konkurrenzlose Arbeit, deren neutrale Systematik die Beschaffung des Buchs nur noch empfehlenswerter macht, da von hier aus jeder beliebig spezialisiert aufbauen kann.

Stuttgart. Fritz Giese.

F. Sachtleben, Aufklärungsarbeit in Schulbesprechungen und Elternabenden. Ebenda 5. Bd. Heft 2. 30 Seiten. 1.60 M.

Sachtleben gibt Beispiele für den berufskundlichen Unterricht in Form von Schulbesprechungen, einen Vortrag über die Bedeutung der Berufswahl und die Tätigkeit des Berufamts für einen Elternabend und einen Rundfunkvortrag über die Berufswahl.

Jena. Annelies Argelander.

Miriam Finn Scott, Mehr Verständnis für dein Kind. Ein neuer Weg zur Kinderseele. Berechtigte Übertragung von Dr. P. Weller. Stuttgart 1926. Hoffmann. 222 Seiten. 5.50 M.

Wiewohl das deutsche Schrifttum zur Kleinkinderpädagogik nicht des Imports aus fremdländischer Literatur bedarf, begrüße ich die Übertragung des Buchs der Miriam Finn Scott, um seines frischen, straffen Tones willen. Weder hat es den unausstehlichen tantenhaften Zug, der oft zur Gefahr dieser erziehungskundlichen Schriften wird, noch den anderen der psychologisierenden Übertreibung. Bei aller Ehrfurcht vor Eigenwesenheit und feinem Verständnis für kindliches Sichgeben widerstrebt Scott in wohltuender Frische allem verweichlichendem und verzärtelndem Nachgeben und dringt — wo es erforderlich ist — auch auf herzhafte Zucht. Sch.

Dr. E. Goossens und Dr. B. Weltring, Grundfragen der Kindererholungs- und Heilfürsorge. In Verbindung mit mehreren Fachleuten herausgegeben. Freiburg, Br. 1925, Caritasverlag, 77 Seiten, 2.— M.

Für das begrenzte Gebiet aus der Pflegepädagogik, das in dem Titel der kleinen Schrift angegeben ist, wird hier in knapper Form hinreichende Orientierung gegeben. Einige Aufsätze, von Führern der Bewegung verfaßt, leiten zu den „Richtlinien", die der „Reichsverband katholischer Anstalten der Kinderfürsorge" aufgestellt hat. Aus reichen Erfahrungen erwachsen, in sich die Arbeit von Arzt, Erzieher und Wirtschaftler vereinend, überall den Blick auf das Mögliche einstellend, ist das Schriftchen eine wertvolle Gabe für die Fachbücherei der Fürsorgepädagogik. Sch.

Oskar Vogelhuber, Geschichte der neueren Pädagogik in Leitlinien. Nürnberg 1926. Friedr. Kornsche Buchhandlung. 349 Seiten, geb. M. 6.50.

Ein übersichtlicher Grundriß der Geschichte der Pädagogik von Bacon bis Spranger. Die knappen Ergebnissätze sind zur Orientierung gut geeignet.

Obgleich zuerst das bayerische und katholische Bildungswesen berücksichtigt ist, kommt die norddeutsche und evangelische Pädagogik in objektiver und ausführlicher Besprechung voll zu ihrem Rechte. Mißverständlich ist die zweifache Verwendung der Bezeichnung „Neuere Pädagogik". Als Titel des ganzen Werkes meint sie die Entwicklung der Bildungslehre von der Reformation bis zur Gegenwart, in einem Untertitel dagegen wird sie auf die Pädagogik der letzten 50 Jahre beschränkt.

Leider wird die pädagogische Psychologie in ihrer gegenwärtigen Gestalt mit einem Satze abgetan. Die Kritik, die an ihren früheren Entwicklungsstufen als experimentell-mechanistische Wissenschaft geübt wird, ist teilweise richtig, wird aber dem heutigen Stand und der Bedeutung der Wissenschaft nicht gerecht.

Leipzig. Heinz Burkhardt.

* *

Über den Begriff der Natur und seine pädagogische Verwendungsweise.

Von Georg Lunk.

Eine kritische Betrachtung des pädagogischen Schriftgutes sowohl der Vergangenheit als auch der Gegenwart ergibt, daß es von großem Vorteil wäre, wenn man sich über die allgemeine Grundbedeutung sowie über spezifische Einzelbedeutungen der zu verwendenden hauptsächlichsten Begriffe Klarheit verschaffen würde. Im Nachfolgenden soll dies über den Begriff Natur (naturhaft, naturgemäß usw.) versucht werden.

Eine solche Untersuchung geschieht am besten dadurch, daß wir zunächst ohne Hereinbeziehung der Pädagogik eine doppelte Vorarbeit vorausschicken: eine rein sprachliche, die in historischer Beleuchtung erforscht, welche Erfahrungen und demgemäß welche Uranschauungen, welcher Ursinn dem allgemeinen Sprachgebrauch „Natur" zugrunde lagen (und noch liegen), d. h. wie der Begriff im Laufe der Zeit tatsächlich aufgefaßt und, in Nebenbedeutungen sich zergliedernd, verwendet wurde; dazu käme sodann eine philosophische Erörterung, die ihrerseits zu erforschen hätte, welche Auffassungen dem Begriff überhaupt zugrunde liegen können (und sollen), welcher einheitliche Zusammenhang alle Bedeutungen umschließt, welche Konsequenzen sich daraus für die Wissenschaft und das Leben ergeben können (z. B. für Geschichte, Ethik, Philosophie, Kunsttheorie, Wissenschaft schlechthin, für die Lebensauffassung) und daraus endlich, speziell für unsere Arbeit, was der Naturbegriff in der Pädagogik (und Psychologie) tatsächlich bedeutet und — kritisch betrachtet — bedeuten kann und darf[1]. Die Klärungs- und Vertiefungskraft, die solchen Studien eigen ist, läßt sich einwandfrei bis in die Diskussion der Einzelfragen hinein verfolgen.

A) Die sprachliche Ableitung.

Das lateinische Lehnwort natura entstammt dem griechischen Sprachgebrauch; φύσις ist dort schon bei Homer nachweisbar in der seitdem beibehaltenen Bedeutung von Anlage, Wesen, Grundbeschaffenheit einer Sache oder auch einer Person. Nach Hermann Paul ist dieser früheste Sinn auch sonst überall erweisbar. Ebenso ist auch die Beziehung des Wortes Natur auf die uns umgebende Wirklichkeit als Ganzes schon uralt, im Griechischen z. B. liegt sie der milesischen „Naturphilosophie", die ja immer und überall erheblich früher einsetzt als die Philosophie des Menschen, zugrunde.

[1] In ganz analoger Weise habe ich den Interessebegriff in meinem Werke „Das Interesse" (2 Bände, Leipzig 1926 und 1927) eingehend untersucht.

Wegen seiner Nachbarschaft zum Althochdeutschen ist das lateinische Lehnwort natura für uns weit bedeutsamer. Hier ergibt sich die Intention auf die sinnenfällige, äußere, sichtbare Welt als durchaus dominierend; ferner erkennen wir in dieser Sprache sehr leicht die Aufsplitterung aus der ursprünglichen Grundbedeutung: das von nasci, natus (geboren werden, erschaffen) abgeleitete Substantiv bedeutet sowohl die ewig schaffende, nie ruhende Urkraft, das geheimnisvolle Leben und Weben an allen Enden (aktiver Wortsinn) als auch die Summe, den Totalbereich alles Erschaffenen, Erzeugten, Hervorgebrachten (passiver Wortsinn): in dieser doppelseitigen Grundbedeutung ist das Wort Natur in alle abendländischen Kultursprachen eingedrungen, für die westlichen und mittelauropäischen Völker sogar ziemlich gleichlautend, zunächst in gleichheitlicher Gebrauchsweise.

Seit dem 16. Jahrhundert beobachten wir sodann, und zwar wiederum gleichheitlich in den verschiedenen Kulturländern des westlichen und mittleren Abendlandes, eine außerordentlich rasche, weitgehende Begriffsausdehnung, so daß sich mehrere wenngleich ineinander übergreifende Begriffskreise bilden (die von Grimm im einzelnen dargelegt und historisch verfolgt werden). Der angeführte Doppelsinn der Urbedeutung bleibt aber deutlich erkennbar. Die intensive philosophische Beschäftigung mit der Natur ergab, daß wir seit langem die Natur als von ewigen und unveränderlichen Gesetzen durchwaltet sehen, weshalb „naturgemäß" im Sinn von gesetzmäßig gebraucht wird. Daß dieser Sprachsinn im Hintergrunde des Bewußtseins gleichsam ständig mitschwingt, dürfte seit Lucretius anzunehmen sein; die Fülle der uns umgebenden (sowie der in uns selbst vorfindbaren) Einzelerscheinungen verlangte gebieterisch nicht nur nach Ordnung, sondern auch nach Zusammenfassung zu ihrer „Erklärung" und Beherrschung: also Gesetzmäßigkeit.

Der ursprüngliche, im Althochdeutschen feststellbare Doppelsinn hat sich auch in der neuhochdeutschen Sprache noch durchaus erhalten, so daß wir — trotz teilweiser Überschneidung der Kreise — den Ursinn in 2 Begriffspaare zerlegen können.

I.

Äußere Natur im aktiven Sinn = das ewige Werden, die geheimnisvoll zeugende Kraft im Weltall, philosophisch das „Wesen" aller Dinge, das „treibende" Prinzip zu allen Erscheinungen. Von ihr sagt Albrecht von Haller: „Ins Innere der Natur dringt kein erschaffener Geist."[1] Diese natura naturans ist die ewige Sehnsucht aller Philosophen und Weltweisen, ist gleichbedeutend mit dem, „was die Natur im Innersten zusammenhält", Idee, Urgeist, Gott, im Sinne eines Plato, Spinoza, Goethe, des Pantheismus und der Mystiker. Die allegorische Einkleidung: „Mutter Natur", ist im Griechischen bereits nachweisbar und zwar seit

[1] Dacqué, Natur und Seele, u. a. wollen aber doch eindringen!

dem Alexandrinischen Zeitalter; sie wurde ebenfalls in alle alten und neuen Sprachen des Abendlandes übernommen. Daß auch der Mensch der „Allmutter" entsprossen ist, von und mit ihr lebt und in sie wieder zurückkehrt, verkünden ja alle Dichter der Erde: am Busen der Natur sollen sie lauschen und gesunden, ihr Atem beglückt sie; ihrer Weisheit und Voraussicht, ihrem Herzschlag sollen sie lauschen, ihre Sprache redet in tausend Zungen zu uns, schön ist ihrer „Erfindung Pracht auf die Fluren verstreut," sie ist hold und gut, süß und heilig, ewig gerecht — aber auch unfühlend.

II.

Die schaffende, bildende, ernährende, sorgende Natur wird in ihren geschaffenen Werken sichtbar — natura naturata, wie Spinoza sich ausdrückt, — die Philosophie spricht auch von Emanationen des göttlichen Geistes, von Inkarnationen des göttlichen Wollens. Wir meinen in diesem passiven Sinn mit Natur das gesamte Reich der sichtbaren Wirklichkeit, d. h. dessen, was sich auswirkt in die Erscheinung und damit vor unseren Sinn tritt, uralt ist hierfür die bekannte Gliederung in Innen- und Außenwelt und die Dreiteilung: Reich der „toten", der lebenden Natur (Pflanzen und Tiere) und des Menschen. Oft geht man noch darüber hinaus und bezeichnet mit Natur einzelne Ausschnitte (im Gegensatz zur Stadt z. B. das „Land", s. u.), einzelne Landschaftsgebiete wie Meere, Seen, Gebirge, Heide usw. Im ganzen betrachtet aber meinen wir damit das den Sinnen Zugängliche, also das Sichtbare, Hör- und Riechbare, das körperlich Ausgedehnte und darum Tastbare, die erschaffene Welt und ihre Teile, die Summe und den Inbegriff aller entstehenden und vergehenden Dinge, „der Erscheinungen Flucht"; gegenüber dem (aktiven) Werden also das (passive) Sein. Die weitere Untersuchung wird die fortschreitende Verengung des Begriffs durch Beschränkung auf die erzeugende oder erzeugte, äußere bzw. innere Natur ergeben. Immer aber denkt man bei Natur (κόσμος), beim Weltbestehen und Weltbestand, auch an Ordnung, Gesetzmäßigkeit, Regelmäßigkeit der Vorgänge und Erscheinungen, an „Naturnotwendigkeit" des Wirkens im Werke. Wolff nennt in diesem Sinn Natur den „Zusammenhang der Erscheinungen ihrem Dasein nach".

III.

Den Ausdruck eines aktiven, sei es bewußt, sei es unbewußt, schaffenden Willens (und seiner zwecksetzenden Tätigkeit) erkennen wir aber insbesondere im Menschen, im Sinn der spontanen (produktiven) Tat, die aus der Vermählung von Geist und Wille immer wieder Neues schafft, also die Innenwelt als gestaltendes Prinzip der umgebenden Außenwelt. Natur in dieser Auffassung bedeutet die vor dem absichtlichen Eingreifen eines (anderen) Menschen liegende Anlage und Wesenheit des Menschen, bzw. der Menschheit, also die körperliche und geistige Grund-

beschaffenheit, die psychophysische Determination, die geistigen und seelischen Triebregungen, den angeborenen „Charakter" oder in spezifischer Nebenabsicht auch das Temperament des Menschen, woraus die Tätigkeiten, Triebäußerungen, Handlungen hervorgehen; wir meinen damit auch die unsterbliche Seele und den in ganz bestimmter Soseinsform sich ohne äußeren Zwang kundgebenden Geist: Natur = der innere Drang (Lebenswille und Schaffensdrang), woraus die Tätigkeit eines (Dinges oder) Menschen zu erklären ist, der Strukturzusammenhang und die Sinnrichtung eines Wesens, soweit sie durch die innere Anlage bedingt sind. In diesem Sinn „liegt" etwas in der Natur des Menschen; so wird es auch erklärlich, daß wir von einer feigen oder kraftlosen, von einer gutmütigen oder jähzornigen Natur eines Menschen sprechen: immer handelt es sich um den gleichen individuellen Grundtrieb und Urdrang, sein spezifisches Wesen zu entwickeln und zur Geltung zu bringen. Beim Menschen versteht man diesen Ursinn von „Natur" am besten mit dem stillen Zusatz: Was vor der (erziehlichen) Beeinflussung durch andere Menschen vorhanden ist, wobei also ausgeschlossen davon ist, was (als erregende Momente) die Situationen der Umwelt im individuellen Charakter an Motiven auslösen; so daß verbleibt die immanente, angeborene Wesenheit und Soseinsform (darauf beruht die Erörterung der Bildsamkeit und Entwicklung, der Eigengesetzlichkeit als pädagogische Teilfrage aus dem Naturbegriff).

IV.

Diesem aktiven (introspektiven) Wortsinn steht nun noch als letzter Ursinn der passive gegenüber, wonach das Wort Natur alles umschließt, was aus der metaphysischen Urbeschaffenheit des einzelnen Lebewesens (Menschen evtl. Dinges) hervorgeht, das daraus Gewirkte und im Wechselspiel zur Außenwelt in die Erscheinung Tretende, was am Menschen und durch ihn sichtbar wird, also sein urtümliches Gebaren, seine in tausend Einzelheiten schillernde und doch wieder nur ihren Grundzug variierende „Individualität" (— der Begriff wird auch nichtpädagogisch verwendet —), sodann sein Werk, soweit es eben naturgemäß ist, d. h. im Sinn seiner Naturgesetzlichkeit gar nicht anders sein kann (für den Indeterministen: im Sinn seiner Willensbeschaffenheit und seines tatsächlichen Willensverlaufes); somit umfaßt dieser Wortsinn auch alles von ihm selbst ausgehende Streben, Versagen, Schaffen, Erleiden, die Art seines Seins und Wirkens (ohne äußeren Zwang, streng genommen — was freilich eine Fiktion darstellt — ohne jede äußere Beeinflussung), soweit und sofern der spontane Wesenstrieb, die spezifische Lebensachse daraus erkennbar wird. (Vergleiche in diesem Zusammenhang insbesondere den unten erwähnten Gebrauch des Adjektivs „natürlich!") In diesem Sinn gehören alle selbsteigenen, unerzwungenen Betätigungen und Handlungen zum Wesen eines Menschen: nach dem Gesetz, nach dem wir angetreten, müssen wir alle

unseres Daseins Kreise vollenden: dabei ist es für unsere Fragestellung belanglos, ob man dem Standpunkt der Willensfreiheit oder des schlechthin unveränderlichen Charakters (Schopenhauer) huldigt. — (Bei diesem schlechthin omnipottenten Bereich des Naturbegriffs erscheint es verständlich, daß Classen, der eine ausgezeichnete Monographie zur Geschichte des Ausdrucks Natur geschrieben hat, in seiner Klassifizierung etwa 200 Gebrauchsfälle herausstellt.) —

Auf der Grundlage der nunmehr vollzogenen Analyse des Ursinns in dessen vier Stämme können wir zu einer gedrängten Übersicht über die Ableitungen übergehen, indem wir aufzeigen, wie sich durch fortschreitende Begriffsverengung eine Reihe von Gegensatzpaaren herausstellen lassen, deren Synopsis der philosophischen wie auch der pädagogischen Ausbeute und Determination des Begriffes nur förderlich sein kann.

Indem man die „bewegende Ursache" des Weltgeschehens und Weltganzen außerhalb des Begriffs Natur ansetzt, ergibt sich für letzteren der Sinn des Gesamtwirklichen, des Seienden, und Gott als der transzendent hierzu zu denkende Urgeist, Schöpfer, als causa movens, als prima causa, als Schöpfer und Erhalter alles Gewesenen, alles Seienden, alles Künftigen; (ähnlich s. u. — der Mensch vermöge seines „göttlichen" Willens): Natur in diesem Sinn = das Gesamtwirkliche ohne seine letzte Verursachung; Gegensatz = Natur: Gott (Geist); Erscheinungen: Wesensgrund, der zumeist als unerforschbar gedacht wird (Kant, Hartmann). Die Verengerung kann aber philosophisch oder praktisch noch weitergehen: Insofern der Mensch eine göttliche Seele besitzt, insofern er durch Geist und Wille teilhat am Weltengeist (bzw. an dessen Manifestationen in den Kulturerscheinungen), läßt sich das Gesamtwirkliche weiterhin zerlegen in ein materielles, den Sinnen erfaßbares Sein, das sich in Raum und Zeit erstreckt, und in das immaterielle Sein innerhalb des Bereiches von Seele (und Geist), so daß nach der ersten Elimination des schaffenden Weltgeistes eine weitere erfolgt: Aus dem Begriff der Natur wird gegensätzlich abgehoben, was wir mit Seele, Geist, Bewußtsein, Wille, Selbstbestimmung intendieren, so daß wir Innen- und Außenwelt unterscheiden, was nun wiederum je nach den speziellen Zwecken, Standpunkten und Überzeugungen eine ganze Reihe von Variationen und Wendungen ergibt; der Grundgegensatz der (sündhaften) Natur und des (göttlichen) Prinzips der Seele, des freien Willens, stammt aus der Zeit des Frühchristentums; insbesondere war der für die Folgezeit innerhalb seiner pädagogischen Auswirkung vielfach so verhängnisvolle Standpunkt von der „natürlichen Verderbtheit des Menschengeschlechts" den vorchristlichen Völkern unbekannt (trotz des tat twam asi).

Wir gelangen somit zu folgenden Varianten des Grundgegensatzes: Natur = Inbegriff der unfreien (leblosen und belebten) Dinge, die der Gesetz-

mäßigkeit ohne Einschränkung unterliegen (— dies übernommen aus der Römerzeit —), die somit jeglicher Verantwortung entzogen sind; also die Welt der kausalen Erscheinungen; Gegensatz = der freigeborene, freischaffende, Normen erkennende und anerkennende Mensch. Die Natur eines Menschen ergibt sich daraus als eine doppelte: vererbte Anlage, auf äußere Eindrücke subjektiv zu reagieren, darüber hinaus aber das „göttliche Ebenbild" eines freien, unabhängigen Willens, der den Begriff der Verantwortlichkeit bedingt; theologisch ergibt sich somit der Gegensatz: Fleisch — Geist, Leib (Körper) — Seele, Natur — Gott, philosophisch die Entgegensetzung von Naturkausalität und Willensfreiheit, von Naturgesetzlichkeit und Norm oder Wertgerichtetheit — kurz: von Natur und Mensch. Diese Entgegensetzung wird auch den Kernpunkt der pädagogischen Betrachtungsweise bilden. Verweilen wir daher noch etwas bei ihr!

Je nach der Betrachtungsweise des Menschen ergeben sich für die Philosophie (Theologie) Spezialgegensätze: durch eine erste Elimination (des Menschen selbst) verbleibt für den Begriff Natur das Unbeseelte, das Gesetzmäßige, während der Mensch, das mit Selbstbewußtsein behaftete, werthafte, persönliche Sein repräsentiert (vgl. W. Sterns Formel: Person und Sache in ihrer Zerdehnung des ersten Begriffs). Der Gegensatz Geist will gegenüber der Natur das Mittel zur Erforschung und Überwindung, zur Beherrschung und Bändigung desselben kennzeichnen, so daß sich aus der kausalen eine finale (theologische) Determination zumal in der Gegenüberstellung des Menschen zum Tier und in der Rede- in Tätigkeit umsetzenden höheren Strebens, in engerer Fassung auch als Abkehr und Überwindung, als „Stand der Gnade", als souveräne (prädestinierte) Möglichkeit der Absolution von dem, „was uns alle bändigt", im Sinne des „Gottmenschen: „Edel sei der Mensch," der dem „Göttlichen" zugehört als einem transsubstantiellen Reich; damit wiederum hängt aufs engste zusammen der Gegensatz zwischen Naturgesetz, das wir ja als inhärenten Bestandteil des Naturbegriffs kennenlernten, und Freiheit, zumal in der Gegenüberstellung des Menschen zum Teil und in der Redewendung vom „Tier im Menschen". Freiheit von der Natur besagt in dieser Deutung die Art und Tatsache der Triebbeherrschung der vernunftmäßigen und sittlich-verantwortungsvollen Lebensführung, so daß sich als letzter Gegensatz zwischen Natur und Menschen jener ergibt, daß mit dem Menschen die Natur gleichsam sehend wird, im Selbstbewußtsein (das den Tieren nur unvollkommen zum Zwecke ihrer Selbsterhaltung eignet) „die Augen aufschlägt", woraus dann Selbsterfassung und Selbstbestimmung als transnaturalistisch sich ergeben — doch sind wir damit bereits zum weiteren Gegensatz übergegangen:

Natur = das Ursprüngliche, als Schöpfung Gegebene, im Gegensatz zum Werke des Menschen, das nun je nach dem umfassenden oder eine bestimmte Funktionsweise beanspruchenden Standpunkt wiederum in Spezial-

gegensätze zerfällt: Kultur stellt sich daraus dar als das, was menschlicher Geist und Wille, menschliche Überlegung und Gestaltungskraft aus der (inneren und äußeren) Natur gemacht haben; Natur = in diesem Sinn der unberührte Zustand vor dem Eingreifen des Werte erzeugenden Menschen (Unberührtheit der Natur, Naturschutzbestrebungen insbesondere gegenüber Technik und Industrie, Natur-„verschönerungs"-Verein), daraus erhellt der Nebensinn der „freien" Natur im Gegensatz zum Aufenthalt des kulturschaffenden Menschen zumal in Großstädten, (die Peter Rosegger die Pestbeulen der Menschheit nennt), im Gegensatz zu seiner Arbeitsstätte (Fabrik), woraus die (romantische) Sehnsucht nach der süßen, heiligen Natur erwacht, besonders auch im übertragenen Sinn Rousseaus: Warnung vor Überkultur, der Konvention (= Zivilisation), Überladung jeglicher Art, die mit Unnatur, Vernichtung der inneren und äußeren Natur gleichbedeutend erachtet wird. Die Wirkungen eines Übermaßes von Kultur stellen sich somit oft als Verachtung eines gesunden Anspruchs an die äußere und innermenschliche Natur dar (s. u.).

Daraus erstehen die weiteren Gegensätze der Natur zur Kunst (Gedicht von Goethe, ferner Schillers Auffassung über die naive und sentimentalische Dichtung, Ossians Arbeiten über Naturpoesie, oder neuestens Paul Becker über die deutsche Musik der Gegenwart, worin sich ganz verwandte Tendenzen wie gegenüber unserer „unnatürlichen" Scheinkultur verraten), sowie der Natur zur Geschichte (zwar Möglichkeit einer Naturgeschichte, aber im engeren Sinn können nur mit Bewußtsein begabte Menschen Kulturgedächtnis, Tradition, Geschichte bilden) und endlich der Natur zur Vernunft (im Sinn einer ihrer Begrenzung und Verursachung vergessenden oder nicht gewahr werdenden Geistesbetätigung, „Reflexion", Müller- Freienfels' Irrationalismus); auf diese alle möchte ich nur verwiesen haben und alle diese retrospektiv zum Begriff der Kultur im weiteren Sinn zusammenschließend, an Schillers „Spaziergang" erinnern, den Humboldt bekanntlich neben dem Lied von der Glocke als das beste deutsche Gedicht bezeichnete.

Wir erhalten somit folgendes Ergebnis des sprachlichen Teils der Untersuchung:

1. Gesamtwirkliches — aktiv und passiv; Ausschluß des Schöpfers, des schaffenden Urprinzips — nur passiv; beides im Sinn der äußeren und inneren Natur.

2. Natur und Mensch — was vor dem Eingreifen des Menschen liegt; der Mensch selbst in seiner Beschaffenheit (Selbstbewußtsein, Seele, Geist) und in seinem Werk (Kultur, Kunst, Religion).

3. Der Mensch als Bürger zweier Welten (im Sinne von Kant, Goethe, Platon, das Manichäismus usw.).

Anhang zum sprachlichen Teil:

1. Der für die nun folgende philosophische Untersuchung bedeutsamste Gegensatz ist jener zwischen der Naturgesetzlichkeit (in der äußeren

und in der inneren Natur im Sinn von Wundts psychischer Gesetzmäßigkeit und Determination) und Wertgerichtetheit, die an sie gebunden und doch auch über sie erhaben ist.

Wichtig für die pädagogische Auswirkung ist namentlich die Erforschung der (aktiven, spontanen) Urkräfte der individuellen Menschennatur sowie ihrer Ausprägung in der (passiven, gewirkten) Individualität, ferner (bei Comenius) die meist ins Mystische hinüberspielende Frage nach dem Parallelismus der äußeren und inneren Natur, sowie das Problem der Abhängigkeit von Leib und Seele, schließlich die Frage nach dem gesamten Komplex alles dessen, was als Überkultur in Unnatur übergeht, woraus die pädagogische Fragestellung erst so recht in ihrer Bedeutung ersichtlich wird.

2. Einer eigenen Untersuchung müßte es vorbehalten bleiben, den beiden Teilen der Aufzeigung der sprachlichen Urbedeutung und der fortschreitenden Determination des Sprachgebrauchs durch Eliminierung und Gegensatzbildung einen weiteren Abschnitt folgen zu lassen, der sich mit dem lebendigen Sprachgebrauch selbst zu befassen hätte: Die Art der Zusammensetzungen mit dem Substantiv und der Einzug des Terminus in die verschiedensten Wissenschaften; der Sinn der Adjektive natürlich (unnatürlich), naturhaft, naturgemäß, übernatürlich und ihr Anwendungsbereich im praktischen Leben sowie die gebräuchlichen und beliebten Zusammenstellungen mit diesen Wortarten, dazu ferner gleichsam als lebende Sprachinseln aus der Vergangenheit volkstümliche und dichterische Redensarten, soweit daraus der schillernde und doch ureinheitliche Wortsinn ersichtlich wird, die Volksweisheit sich unaufdringlich verrät; sodann schließlich die ja allzeit infolge ihrer Belebungskraft gefährlichen und daher recht kritisch zu betrachtenden Anthropomorphien, die von selbst in ihrer Zusammenstellung mit den Synonima einen zu erstrebenden kritischen Abschluß ergeben müßten.

Eine solche pragmatische, historisch belegte Zusammenstellung „der" möglichen Naturbegriffe enthält nun implizite schon alle philosophisch erdenklichen Einstellungsweisen des Menschen gegenüber der Natur, denen wir uns sogleich zuwenden wollen, und ferner auch die Grundlagen zur pädagogischen Verwendungsweise, die wir nach dieser mehr faktischen Zusammenordnung nunmehr philosophisch zu unterlegen versuchen müssen. Wir fragen also im zweiten Abschnitt nach der philosophischen Begründung und Deutung der möglichen Standpunkte, jedoch nur zum Zwecke einer pädagogischen Sondierung ihrer Auswirkung und Berechtigung.

(Fortsetzung folgt).

* *

Das Problem der Zwei- und Mehrsprachigkeit und seine Bedeutung für den Unterricht und die Erziehung in deutschen Grenz- und Auslandsschulen.

Vorläufiger Bericht zu: Testpsychologischen Untersuchungen über den Einfluß der Zwei- und Mehrsprachigkeit auf die geistige Entwicklung des Kindes.

Von Dr. Wilhelm Henß, Den Haag (Holland)

In seinem kürzlich erschienenen Buch „L'Education morale"[1] beschreibt Emile Durkheim den Gesichtspunkt, unter dem pädagogische Fragen irgendwelcher Art stets zu betrachten sind, treffend mit folgenden Worten: „On ne peut traiter utilement une question de pédagogie, quelle qu'elle soit, que si l'on commence par en préciser les données, c'est-à-dire par déterminer, aussi exactement que possible, les conditions de temps et de lieu, dans lesquelles se trouvent placées les enfants dont od entend s'occupper." Dieser Gesichtspunkt muß auch der Ausgangspunkt für eine Betrachtung der besonderen Probleme der Erziehung in unseren deutschen Grenz- und Auslandschulen sein, denn diese stellen eine besondere Form von Erziehung dar, die bedingt ist durch die Tatsache der Losgelöstheit von der Heimat, dem Leben in und mit einer fremden Umgebung und den Einflüssen einer fremden Sprache und einer fremden Kultur. Wenn man sich vergegenwärtigt, welche überragende Bedeutung gerade Heimat, Muttersprache, Volkstum und Kultur beim Bildungs- und Erziehungsprozeß haben, so wird auch der Fernerstehende ermessen können, wie weittragend die Wirkungen sein müssen, wenn an diesen Grundpfeilern aller Erziehung gerüttelt, ihre Tragkraft vermindert oder aber der eine oder andere Pfeiler ganz ausgeschaltet wird. Man wird dann auch ohne weiteres einsehen, daß diese Tatsache Verhältnisse schafft, die im Rahmen der Erziehung nicht nur an der Peripherie liegende Probleme, sondern eng mit dem Wesen aller Erziehung im Zusammenhang stehende Grundfragen aufwerfen, die es neu zu denken, umzudenken und in ihrer Auswirkung auf den Schüler wie auf Unterricht und Erziehung in solchen Schulen zu untersuchen gilt. In meinem Aufsatz „Pädagogisch-psychologische Grundfragen der Bildungsarbeit im Auslande" im II. Band des Sammelwerkes „Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande"[2], herausgegeben von Geh. Reg.- und Oberschulrat Prof. Dr. F. Schmidt und Staatsminister a. D. Dr. Boelitz habe ich die wichtigsten Grundfragen in Kürze darzustellen versucht und will hier lediglich auf eins dieser Probleme, das mir die psychologische Kernfrage des Unterrichts in solchen Schulen zu sein scheint, ausführlicher eingehen, auf das Problem der Zwei- und Mehrsprachigkeit, über das ich zur Zeit unter freundlicher Beratung von Herrn Prof. G. Révész vom Psychologisch-pädagogischen Laboratorium der Universität Amsterdam eine vergleichend-psychologische Untersuchung in deutschen Schulen in Holland durchführe, über deren Ergebnisse ich noch an anderer Stelle berichten werde.

Dem mit den Verhältnissen der deutschen Auslandschule weniger vertrauten Leser muß hier gesagt werden, daß unsere deutschen Schulen im Auslande in doppeltem Sinne als zweisprachige Schulen zu bezeichnen sind. Einmal reicht für unsere deutschen Schüler, deren Muttersprache Deutsch ist, die Sprache des Landes als die Sprache der Umgebung und infolge ihrer mitunter fast gleichstarken Berücksichtigung im Plan der Schulen so stark in ihr Erleben hinein, daß sie meist ebenso gut bzw. ebenso schlecht gesprochen wird wie die deutsche Muttersprache. Andererseits aber werden unsere meisten deutschen Auslanddeutschen auch von Schülern des Gastlandes besucht, deren Muttersprache die Sprache dieses Landes ist, für die aber durch den Besuch der deutschen Schule und den täglichen Umgang mit deutschen Kindern und deutschen Lehrern die deutsche Sprache fast in dem gleichen Maße zur zweiten Sprache wird wie für unsere deutschen Schüler die Sprache des Gastlandes. Die hier folgende Tabelle wird zeigen, daß wir es im Falle der deutschen Auslandschulen mit einer Zwei- und Mehrsprachigkeit zu tun haben, die einerseits wegen der hervortretenden Unterschiede im Grade der Zweisprachigkeit, andererseits aber auch wegen der Verschiedenheit, die darin besteht, in welchem Alter die zweite Sprache in das Sprachleben des Kindes eintritt, sie für eine psychologische Untersuchung besonders geeignet und vielversprechend erscheinen läßt.

Übersicht über das für meine Untersuchungen zur Verfügung stehende Schülermaterial deutscher Schulen in Holland, getrennt nach Altersstufen und dem Zeitpunkt des Eintritts der zweiten Sprache in das Sprachleben des Kindes.

	6—7	7—8	8—9	9—10	10—11	11—12	12—13	13—14	14—15	15—16	16—17	17—18	18—19	19—20	
D.H. (2)	1	6	8	9	5	7	9	8	5	2	2	—	1		63
D.H. (3—6)	8	14	11	9	5	5	10	5	2	2	—	—	—		71
D.H. (6—10)	5	6	7	10	9	15	21	18	11	8	1	—	—		111
D.H.(10—14)					3	4	14	16	13	6	2	1	1	1	61
D.H.(14—18)										1	1	1			3
H.D. (2)	5	2	1	4	2	4	—	1	2	4	3	2	1	—	31
H.D. (3—6)	1	1	4	5	4	4	5	—	1						25
H.D. (6—10)	11	12	14	9	16	8	14	7	5	2					98
H.D.(10—14)						1	2	3	1	1					8
H.D.(14—18)										1					1
Mehr-sprachige	4	1	4	4	3	6	7	12	5	5	3	—	1		55
	35	42	49	50	47	54	82	70	45	32	12	4	4	1	527

Zur Erklärung der Zeichen in der Übersicht sei folgendes gesagt:
D bedeutet Deutsch, H Holländisch, DH (2) daß die Muttersprache des Kindes Deutsch ist, daß es aber daneben von allem Anfang an, d. h. mit Beginn des Sprechens, auch bereits Holländisch gesprochen hat, sei es, daß beide Eltern verschiedene Sprachen mit dem Kind gesprochen haben oder aber, daß ältere Geschwister oder Angehörige des Hauses mit dem Kinde Holländisch sprachen. Die Zeit vor dem zweiten Lebensjahr scheidet für unsere Betrachtungen ganz aus. Des weiteren bedeutet der erste Buchstabe stets die Muttersprache des Kindes, der zweite Buchstabe die zweite hinzukommende Sprache, die Zahl in der Klammer das Alter, in dem die zweite Sprache in das Sprachleben des Kindes eintrat. Die senkrechten Spalten bedeuten das Alter, in dem die Kinder gegenwärtig, d. h. zur Zeit der Untersuchungen, stehen.

Es dürfte aus dieser Übersicht ohne weiteres auch hervorgehen, daß die Tatsache der Zwei- und Mehrsprachigkeit in unseren deutschen Auslandschulen den Unterricht und die Erziehung besonders kompliziert und problematisch machen wird und daß sie eine ganze Reihe pädagogischer, organisatorischer und methodischer Fragen aufrollt, Fragen, die letzten Endes immer wieder auf psychologische Vorfragen hinauslaufen, von denen die Frage nach der Wirkung der Zweisprachigkeit auf die Leistungen und damit im Zusammenhang auf das Denken und die geistige Entwicklung des Kindes eine der grundlegendsten und wichtigsten zu sein scheint. — Da sich das Denken des Kindes mit fortschreitender geistiger Entwicklung mehr und mehr in einer Sprache vollzieht, andererseits aber auch die Entwicklung der Sprache ihrerseits das Denken in weitgehendem Maße beeinflußt, so ist es naheliegend anzunehmen, daß sich die Zweisprachigkeit der Schüler sowohl in den Denkleistungen wie auch in den Leistungen in der Muttersprache, in der sich ja von allem Anfang an das Denken vollzieht, irgendwie äußern wird. Und wenn man dann weiter berücksichtigt, daß die zweite Sprache sich gleichsam zwischen das Denken und die Muttersprache des Kindes einschiebt, so sollte man vermuten, daß dies eine Verzögerung nicht nur in der Entwicklung der Muttersprache, sondern auch in der intellektuellen Entwicklung zur Folge haben wird. Wer nun wie der Verfasser längere Zeit an deutschen Auslandschulen als Lehrer tätig gewesen ist, wird diese Vermutungen noch bestärkt finden durch die Erfahrung, daß der Unterricht in solchen Schulen Schwierigkeiten aufweist, die an sonst gleichartigen Schulen im Inlande in gleicher Weise nirgends anzutreffen und auch durch den besten Unterricht niemals ganz zu überwinden sind. Dies deutet schon darauf hin, daß die Schwierigkeiten nicht eigentlich didaktischer Natur sind, sondern vielmehr in psychologischen Faktoren begründet liegen müssen, die ihrerseits wieder auf Tatsachen sich zurückführen lassen, die eben den Charakter der Schulen als deutsche „Ausland"schulen ausmachen und nun einmal nicht zu beseitigen sind, die aber in ihrer psychologischen Bedeutung und damit auch in ihrer Bedeutung für Erziehung und Unterricht in diesen Schulen noch nicht in gebührender Weise erkannt und eingeschätzt worden sind.

Wenn in dem Fall der deutschen Auslandschulen von Zweisprachigkeit die Rede ist, so darf nicht übersehen werden, daß es sich dabei um etwas anderes handelt als um das Erlernen fremder Sprachen in der Schule. Für unsere Betrachtungen ist wesentlich, daß das Kind von Geburt an oder doch von den ersten Lebensjahren an in einer zweisprachigen Umgebung aufwächst und vor allem die Tatsache, daß die beiden Sprachen schon frühzeitig gesprochen und in das Erleben und Denken des Kindes eingehen, zwei Momente, die bei dem Erlernen fremder Sprachen in der Schule gar nicht oder doch kaum in Betracht kommen. Damit soll jedoch nicht gesagt sein, daß bei dem Erlernen fremder Sprachen, insbesondere bei dem frühzeitigen Erlernen derselben, nicht auch ähnliche Wirkungen sich einstellen können wie im Falle der eigentlichen Zweisprachigkeit, von der hier ausschließlich die Rede ist.

Daß das Problem der Zweisprachigkeit bisher in der deutschen psychologischen und pädagogischen Forschung keine Bearbeitung gefunden hat, mag daran liegen, daß Zweisprachigkeit im obigen Sinne nicht überall anzutreffen ist und darum auch kein praktisches Bedürfnis für eine Untersuchung der dieses Problem berührenden Fragen vorlag. Zweisprachigkeit im eigentlichen Sinne findet man nämlich in Deutschland nur in den Grenzländern und allenfalls noch da, wo, wie im Lande der Wenden an der oberen Spree, sich noch Reste ehemaliger slavischer Bevölkerung inmitten deutscher Bevölkerung befinden und ihre Sprache beibehalten haben[40]. Eine größere Bedeutung hat das Problem aber auch für uns Deutsche nach dem Ausgang des Krieges und dem Vertrag von Versailles bekommen, wodurch nicht nur große Teile deutscher Bevölkerung gezwungen sind, ins Ausland zu gehen, um in fremdsprachiger Umgebung einen Lebensunterhalt zu finden, sondern auch ehemalige deutsche Gebietsteile vom Mutterlande abgetrennt und unter fremde Herrschaft gestellt wurden, somit auch zweisprachig geworden sind. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, daß das Minderheitenschutzgesetz des Friedensvertrags von Versailles[3] Bestimmungen enthält, wonach in gemischtsprachigen Gegenden und Bezirken auch den sprachlichen Minderheiten die Möglichkeit gegeben werden muß, in den Elementarschulen die Muttersprache zu erlernen. Mit Polen, wo es sich um weit mehr als eine Million bisher dem deutschen Reiche und nunmehr einem fremden Staatsverbande angehörender Deutscher handelt, haben die alliierten und assoziierten Mächte diese Frage in einem besonderen Übereinkommen geregelt[4]. In gleicher Weise spielt die Minderheitenfrage und damit zusammenhängend auch die Frage der Zweisprachigkeit in Nord-Schleswig[5], im Saargebiet, in den ehemaligen Reichslanden Elsaß-Lothringen, in Südtirol und in der Tschechoslowakei[6] eine gleichwichtige Rolle[39]. Allgemein kann man sagen, daß man überall da, wo es nationale Minderheiten gibt, es in der Regel auch mit Zweisprachigkeit zu tun hat. Dem Umfange nach beschränkt sich unser Problem also nicht nur auf das

Grenz- und Auslanddeutschtum, sondern umfaßt darüber hinaus alle diejenigen Staaten, in denen Völker und Volksstämme mit verschiedener Sprache zusammenwohnen, wie vor allem Belgien, die Schweiz, England (Wales und Irland), Rußland, Rumänien, die Länder der ehemaligen österreichisch-ungarischen Monarchie, Amerika mit seinem Gemisch von Völkern und Volksstämmen, ferner aber auch die zahlreichen Kolonien der Engländer, Holländer u. a. sowie die Fremdenviertel unserer europäischen Großstädte. Auch die jüdischen Kinder, namentlich in Osteuropa, wachsen oft zweisprachig auf, da neben der Sprache des Landes im Hause häufig noch das sogenannte „Jiddisch" gesprochen wird.

Ob man bei einer Darstellung über die Verbreitung der Zweisprachigkeit auch den Fall, daß eine ausgesprochene Dialektsprache neben der hochdeutschen Sprache gesprochen wird, mit anführen soll, läßt sich so ohne weiteres nicht entscheiden. Einschlägige Untersuchungen im Anschluß an die vorliegende Arbeit könnten hierüber manche Aufklärung bringen und insbesondere auch ein Licht werfen auf die Frage der Berücksichtigung oder Nichtberücksichtigung der Mundart im Unterricht unserer heimischen Schulen, eine Frage, die schon vielfach Gegenstand pädagogischer Erörterungen gewesen ist. Es wären in diesem Zusammenhang auch die vergleichenden Untersuchungen bei Stadt- und Landkindern [7,8] einer Nachprüfung darauf zu unterziehen, ob bei ihnen dem Umstand, daß bei Landkindern in der Regel neben der hochdeutschen Sprache noch eine Dialektsprache gesprochen wird, nicht ein besonderer Einfluß auf die Ergebnisse zugeschrieben werden muß. Da man sich zur Untersuchung der geistigen Struktur des Landkindes vorzugsweise sprachlicher Methoden bedient hat, wird man aus den Ergebnissen schwerlich Rückschlüsse auf das geistige Leben, noch weniger aber auf das Gemütsleben des Kindes machen können, da dieses sich beim Landkind mehr mit der Mundart als seiner eigentlichen Muttersprache verbindet, eine Tatsache, die auch darin zum Ausdruck kommt, daß zweisprachige Dichter sehr häufig doch nur in ihrer Muttersprache dichten können.

In dem kürzlich erschienenen Buch des ehemaligen preußischen Kultusministers O. Boelitz über „Das Grenz- und Auslanddeutschtum" [9] wird die Zahl der außerhalb der eigentlichen Grenzen Deutschlands und unter fremder Herrschaft, damit auch meist in einer gemischtsprachigen Umgebung lebenden Deutschen auf zirka 40 Millionen geschätzt, während die Zahl der innerhalb der Grenzen des Mutterlandes wohnenden Deutschen zirka 60 Millionen beträgt. Diese Zahlen sagen einerseits, eine wie große kulturelle Bedeutung das Deutschtum außerhalb der Grenzen des Reiches hat, sie sagen andererseits aber auch, wie relativ gering diese Bedeutung heute noch eingeschätzt wird. Hieraus erhellt auch sofort die kulturelle und nationale Bedeutung unseres Problems. Denn daß die im Auslande lebenden 40 Millionen Deutsche dem Deutschtum erhalten bleiben, an deutschem

Geistesleben, deutschem Volkstum und deutscher Kultur tätigen Anteil nehmen können, daß sie zu Kulturträgern und zu einem Kulturfaktor im Auslande werden, ist eine Frage der Erziehung. Das beste Mittel für eine Erziehung in diesem Sinne liegt aber unbestreitbar und in erster Linie in der Erhaltung und Pflege der deutschen Muttersprache. Daneben erscheint mir das Problem der Zweisprachigkeit aber auch kulturpolitische Tragweite zu haben. Wenn nämlich unsere Vermutung, daß das gleichzeitige Einwirken zweier Sprachen die geistige Entwicklung des Kindes nachteilig beeinflußt und einen erfolgreichen Unterricht in Frage stellen kann, zu Recht besteht, so wird der Staat, der ja die Pflicht hat, für die geistige Entwicklung und Erziehung aller seiner Untertanen in gleicher Weise zu sorgen, auch Maßnahmen treffen müssen, wodurch Schädigungen in der geistigen Entwicklung einzelner Volksteile, wie hier der sprachlichen Minderheiten, nach Möglichkeit verhindert oder aber auf ein Mindestmaß beschränkt werden.

Eine weitere Betrachtungsweise, die sich mit unserer sprachpsychologischen Fragestellung eng berührt, ist auch die sprachwissenschaftliche, auf die ich jedoch hier nur hinweisen will. So könnten beispielsweise einschlägige Beobachtungen und Untersuchungen über Sprachmischung u. dgl. in gemischtsprachigen Gegenden wertvolle Einsichten und Zusammenhänge über Fragen der Sprachwissenschaft am lebenden Material aufdecken, die sonst nur und vielleicht mit weniger Sicherheit aus der Sprachgeschichte gewonnen werden können.

So bedeutungsvoll das Problem also auch erscheint und so viel Ausblicke es auch noch nach anderer Richtung hin gewährt, so wenig ist es auf der anderen Seite bisher von Psychologen, Pädagogen oder Sprachwissenschaftlern behandelt worden. Einzeluntersuchungen und Beobachtungen über die Wirkung der Zweisprachigkeit, wie sie etwa möglich gewesen wären bei Kindern, die von früher Jugend an eine zweite Sprache durch eine fremdsprachige Gouvernante zu ihrer Muttersprache hinzulernen, ein Verfahren, das ja in reichen Familien vielfach auch heute noch üblich ist, sind meines Wissens nicht gemacht worden. Auch über diesbezügliche Erfahrungen in den Münchener Versuchskindergärten, wo man 4—6jährige Kinder von deutschen Kindergärtnerinnen in deutscher und englischen Kindergärtnerinnen in englischer Sprache erziehen ließ, ist mir nichts bekannt geworden. Dagegen hat man hier in Holland bei deutschen, österreichischen und ungarischen Kindern, die während der Inflationszeit in großer Zahl von holländischen Familien aufgenommen und verpflegt wurden, immer wieder hören können, daß viele dieser Kinder nach kurzer Zeit ihre Muttersprache gänzlich vergaßen, sie nicht mehr sprechen konnten. Es ist schade, daß man diese Gelegenheit für eine systematische Beobachtung nicht ausgenutzt hat.

In Amerika ist die Frage nach der Wirkung einer Fremdsprache auf die Leistungen der Schüler in der englischen Sprache und den Gebrauch dieser

Sprache eine Zeitlang erörtert worden, weil man von den Sprachschulen fremder Völker, namentlich der Japaner und Chinesen im Westen Amerikas, besonders in Kalifornien, befürchtete, daß sie dazu beitragen könnten, die Amerikanisation dieser Völker zu verhindern, was in Zeiten politischer Unruhen zu einer Gefahr für das eigene Land hätte führen können. In einer Abhandlung über „The Effect of Attendance at Chinese Language Schools on Ability with the English Language" berichtet Percival M. Symonds[10] über die von ihm durchgeführten experimentell-psychologischen Untersuchungen, aus denen hervorgeht, daß ein verzögernder Einfluß auf die Erlernung der englischen Sprache, wenn überhaupt vorhanden, dann doch so gering ist, daß er praktisch außer Betracht bleiben kann, was eigentlich auch nicht anders zu erwarten war, da hier ja nur die Wirkung eines Teilfaktors innerhalb einer bei beiden Gruppen bestehenden Zweisprachigkeit (die eine Gruppe besucht neben den englischen Staatsschulen noch chinesische Sprachschulen, die andere Gruppe nicht) auf die Leistungen in einer zweiten Sprache, also nicht einmal auf die Leistungen in der Muttersprache, untersucht wird.

Einen indirekten Beitrag zu unserem Problem stellt die Arbeit von Graham[38] über die Intelligenz bei chinesischen Kindern in San Franzisco dar. G. hat nämlich 12jährige chinesische und amerikanische Kinder auf ihre Intelligenz geprüft und miteinander verglichen und ist dabei zu dem Resultat gekommen, daß die amerikanischen Kinder die chinesischen weit übertreffen. So hatten bei Anwendung des „National Intelligence Test A" die Amerikaner 127,55, die Chinesen dagegen nur 79,87 Punkte, bei dem „Composite Test" (Nationaltest und Mentimeter) die Amerikaner 418,53, die Chinesen nur 262,20 Punkte. Diese Resultate erlauben aber nicht, worauf bereits Révész in einer Besprechung der Grahamschen Arbeit (Z. f. Kinderfg.) hinweist, einen allgemeinen Schluß auf die geistige Inferiorität chinesischer Kinder gegenüber amerikanischen, da die chinesischen Kinder in San Franzisko als zweisprachig anzusehen sind, die Zweisprachigkeit aber die eigentliche Ursache der geringeren intellektuellen Leistungsfähigkeit dieser Kinder sein dürfte. Die Ergebnisse der Grahamschen Arbeit sind also nicht rassenpsychologisch, sondern sprachpsychologisch zu deuten. Der auffallend beträchtliche Unterschied in den Leistungen beider Gruppen erklärt sich außerdem auch aus der Verwendung sprachlicher Tests, bei denen die Sprachfähigkeit in der englischen Sprache eine besondere Rolle spielte, die chinesischen Kinder aber naturgemäß die englische Sprache nicht so sicher beherrschen wie einsprachige amerikanische Kinder, für die die englische Sprache die Muttersprache ist. Insofern sind die Untersuchungen von Graham nicht ganz einwandfrei.

Einzelbeobachtungen über die sprachliche Entwicklung des zweisprachigen Kindes liefert uns die Schrift von Jules Ronjat „Le Développement du Langage observé chez un Enfant Bilingue"[11]. Der Verfasser dieser Schrift,

ein Franzose, spricht mit seinem Kinde von allem Anfang an Französisch, während seine Frau, eine geborene Deutsche, nur Deutsch mit dem Kinde spricht. Unter peinlich genauer Beachtung des Grundsatzes „Eine Person, eine Sprache", auch in bezug auf die weitere Umgebung des Kindes, werden die lautlichen und sprachlichen Äußerungen in den ersten Lebensjahren beobachtet und niedergeschrieben. Eine zeitliche Verzögerung gegenüber dem Erwerb nur eines Sprachsystems scheint dabei jedoch nicht einzutreten, vielmehr scheint das Kind in derselben Zeit, in der es sich ein System aneignet, sich auch zwei Systeme aneignen zu können. So interessant an sich diese Beobachtungen auch sein mögen, so können sie uns doch keine Antwort auf unsere Frage geben, da sie sich einmal nur auf einen einzigen Fall beziehen und insofern keine Verallgemeinerungen zulassen, andererseits aber auch Vergleichsmöglichkeiten mit einsprachigen Kindern nicht vorhanden sind. Eine zeitliche Verzögerung in der sprachlichen Entwicklung, wenn man sie etwa beim zweisprachigen Kind in diesem Alter feststellen würde, ließe zudem auch noch keinen Schluß auf eine Rückständigkeit in der allgemeinen geistigen Entwicklung zu, da man von der Kinderpsychologie her weiß, daß auch bei einsprachigen Kindern die sprachliche Entwicklung sehr beträchtliche Unterschiede aufweist.

Psychologisch wie sprachdidaktisch sehr wertvoll ist die Arbeit von Izhac Epstein „La Pensée et la Polyglossie"[12]. Er geht vom assoziationspsychologischen Standpunkte aus und zieht seine Folgerungen in der Hauptsache aus dem sprachlichen Verhalten vielsprachiger Erwachsener, ferner aus Zeugnissen von Autoren sowie aus Ergebnissen von Kollektivuntersuchungen, die er 1905 in Normalschulen des Kantons Vaud (Schweiz) und in Elementarschulen von Lausanne gemacht hat. Das sprachliche Verhalten vielsprachiger Erwachsener hat er ermittelt durch ein Enquête, die in einer Fragenreihe bestand, die verschiedenen durchwegs gebildeten Personen zur Beantwortung vorgelegt wurde, die dann durch Selbstbeobachtung Aussagen zu machen hatten über ihr sprachliches und gedankliches Verhalten. Ich will aus dem reichen Inhalt der Schrift, die besonders auch in ihrem zweiten didaktischen Teil wertvolle Gesichtspunkte für den Fremdsprachenunterricht enthält, hier nur die wichtigsten psychologischen Ergebnisse anführen:

An verschiedenen Erscheinungen im Sprachleben Normaler wie Anormaler und unter gelegentlicher Einbeziehung der besonderen Erscheinungen der Aphasie und des Traumlebens weist er nach, daß tatsächlich zwei und mehrere Sprachen autonom im Bewußtsein existieren können, d. h. daß man tatsächlich auch in anderen Sprachen ohne Vermittlung der Muttersprache oder einer anderen Sprache denken kann. Dieses unvermittelte Denken in einer Sprache gilt wieder in höherem Maße für die sprachliche Rezeption (Hören, Lesen, Verstehen) als für die sprachliche Aktion (Selbstsprechen und Schreiben). Epstein unterscheidet darum auch überall, selbst bis in die didaktischen Folgerungen hinein, sehr streng

zwischen den beiden Sprachphasen, der „impressiven" oder Eindrucksphase und der „expressiven" oder Ausdrucksphase. Aus der Tatsache der Autonomie der verschiedenen von einer Person gesprochenen Sprachen ergibt sich, daß jeder Gedanke, jeder Begriff und jede Wortvorstellung verknüpft ist mit n äquivalenten Ausdrücken, so daß also jeweils n Assoziationen von der Form ga_1, ga_2, $ga_3 \ldots ga_n$ gebildet werden. Diese Assoziationen nun, und das ist das zweite wichtige Ergebnis der Arbeit von Epstein, suchen sich sowohl bei ihrer Entstehung wie auch bei ihrer Reproduktion im Sinne der Gesetze der assoziativen und reproduktiven Hemmung gegenseitig zu verdrängen, was zu einer gegenseitigen Störung und Hemmung der Ausdrucks- und Darstellungselemente in beiden Sprachen führt. Außer in einer Verlangsamung des Sprechaktes äußert sich diese hemmende Wirkung in einem falschen Auffassen und darum auch in einer falschen Wiedergabe der Aussprache, in Einschiebungen von Wörtern und Ausdrücken aus einer Sprache in die andere, in grammatischen und Stilfehlern, herrührend von der in den verschiedenen Idiomen sehr verschieden zum Ausdruck kommenden begrifflichen Auffassung und gedanklichen Verknüpfung. Und zwar zeigt sich diese gegenseitige Beeinflussung nicht nur in der Fremdsprache, sondern auch in der Muttersprache. Sie vermindert nicht nur die Ausdrucksfähigkeit und die Schnelligkeit des Denkens in der Muttersprache, sondern beeinträchtigt auch ihre Reinheit und Klarheit. Der gegenseitige hemmende Einfluß der beiden Sprachen erweist sich weiter um so stärker, je fester die einzelnen Assoziationen sind. Diese Tatsache erklärt auch, warum das Kind Sprachen besser lernt als der Erwachsene. Vielfach hat man diese Tatsache mit dem angeblich besseren Gedächtnis des Kindes erklären wollen. Seitdem aber Binet und Henri[13] und vor allem auch Meumann[14] nachgewiesen haben, daß das ein Irrtum ist, daß im Gegenteil das Gedächtnis des Erwachsenen das des Kindes in jeder Hinsicht weit übertrifft, läßt sich diese Tatsache nur dadurch erklären und verstehen, daß das Kind seine Muttersprache noch nicht beherrscht und diese darum auch noch keinen so starken hemmenden Einfluß ausübt auf die Erlernung einer fremden Sprache wie beim Erwachsenen. Das Nebeneinanderbestehen verschiedener Sprachen bei ein und demselben Individuum bedeutet so für Epstein eine Störungserscheinung und zugleich eine Fessel des Denkens. Durch eine zu der Muttersprache hinzutretende zweite Sprache wird eine feste, eindeutige und klare Verbindung der Gedanken in der Muttersprache notwendig verhindert. Er bezeichnet darum auch das Erlernen von Fremdsprachen als ein soziales Übel, das zum Verständnis fremder Kulturen und zum Verkehr mit fremdsprachigen d. h. andersprachigen Menschen zwar notwendig und in einem gewissen Grade unvermeidlich sei, das aber wegen seiner schädlichen Auswirkungen möglichst auf ein Mindestmaß beschränkt werden müsse.

Die eigentümliche Wirkung der beiden Sprachen aufeinander mag auch noch aus den beiden folgenden Beispielen, die ich hier anführen möchte, hervorgehen:

Ein deutscher Arbeiter lebt seit sechs Jahren in Holland, spricht schlecht deutsch und vermischt deutsche und holländische Ausdrücke miteinander, wenn er deutsch spricht. Seine Sprache ist aber viel reiner, wenn er holländisch spricht.

Ein ungarischer Beamter, gleichfalls seit sechs Jahren in Holland wohnhaft, spricht im Hause ungarisch, mit Holländern vielfach deutsch und weniger holländisch. Er hat die holländische Sprache nicht erlernt, aber die deutsche Sprache hat sich sehr verschlechtert. Es kommt öfter vor, daß er holländische Wörter einfügt, wenn er ungarisch oder deutsch spricht, obgleich er holländisch sehr schlecht spricht.

Das Verdienst von Epstein und der psychologische Wert seiner Arbeit liegt darin, daß er auf Grund einer sorgfältigen Analyse den Gesichtspunkt der gegenseitigen Hemmungswirkungen zweier Sprachen im Bewußtsein scharf herausgestellt und mit Nachdruck betont hat. Eine gewisse Einseitigkeit liegt allerdings darin, daß seine Psychologie lediglich Assoziationspsychologie ist und unberührt bleibt von möglichen Fragestellungen der modernen Sprach- und Denkpsychologie, durch die der einseitige assoziationspsychologische Standpunkt überwunden wurde. William Stern[15] weist darum in einem Aufsatz über: „Die Erlernung und Beherrschung fremder Sprachen" im Anschluß an die Arbeit von Epstein darauf hin, daß „die Abweichung verschiedener Sprachen voneinander in Wortbedeutung, Syntax, Phraseologie und Grammatik nicht nur zu der assoziativen Erscheinung der Interferenz führe, sondern daß sie außerdem doch auch einen mächtigen Anstoß zu eigenen Denkakten und Tätigkeiten des Vergleichens und Unterscheidens, des sich Rechenschaftgebens über Umfang und Begrenzung der Begriffe, des Verstehens feiner Schattierungen der Wortbedeutung usw. gebe und daß aus diesem Grunde viele Sprachpädagogen genau im Gegensatz zu Epstein behauptet haben, daß die Abweichungen der Sprachen voneinander und damit auch das Erlernen von Fremdsprachen nicht zu einer seelischen Hemmung, sondern eher zu einer seelischen Förderung führe und daß das Verständnis der Muttersprache gerade erst durch die Fremdsprache und die Verschiedenheit beider Sprachen herbeigeführt werde". Diese Auffassung würde auch mit der von Schopenhauer[16] übereinstimmen, der in einer Abhandlung „Über Sprache und Worte" in seinen „Kleinen philosophischen Schriften" sagt: „Der Polyglottismus hat nicht nur mittelbaren Nutzen, sondern ist auch ein direktes Bildungsmittel des Geistes, indem er unsere Ansichten durch hervortretende Vielseitigkeit und Nuancierung der Begriffe berichtigt und vervollkommnet, wie auch die Gewandtheit des Denkens vermehrt." Ich glaube, daß hier zwei grundverschiedene Probleme im Streit miteinander liegen, und daß der Gegensatz sofort verschwindet, wenn man die Frage entwicklungspsychologisch betrachtet. Es ist nämlich eine ganz andere Frage, ob Fremdsprachen überhaupt das Denken fördern können oder aber, ob Fremdsprachen,

unter gewissen Bedingungen und auf gewissen Alters- und Entwicklungsstufen an das Kind herangebracht, nicht doch erhebliche Störungen im Gefolge haben können. Was nämlich für den Geist eines Schopenhauer ein Bildungsmittel war, das kann für den Geist des Kindes Gift sein. Diese Ansicht wird unterstützt, wenn Ernst Lentz in einem Aufsatz „Zum psychologischen Problem der Fremdsprache und Muttersprache“[17] darauf hinweist, wie sich die schädigende Wirkung zweier Sprachen auch schon beim Fremdsprachenunterricht in unseren Schulen zeigt und wie namentlich durch den frühzeitigen Lateinunterricht in unseren Gymnasien nicht nur der deutsche Ausdruck in Sprache und Schrift ganz erheblich verschlechtert wird, sondern auch der allgemeine geistige Zustand der Schüler, „ihre ursprüngliche Frische und ihr quickes Sinnenleben von Klasse zu Klasse zurückgehen und Stumpfheit, Teilnahmlosigkeit und eine geradezu entsetzliche Schwerfälligkeit an ihre Stelle treten“. Daß sich dieser geistige Niedergang gerade bei dem geistigen Mittelgut zeigt, ist ihm ein Beweis dafür, daß die Schuld nicht dem Ballast zuzuschreiben ist, sondern vielmehr dem geisttötenden Einfluß einer zu früh betriebenen Fremdsprache. Von weiteren Zeugen für eine schädigende Wirkung der frühzeitigen Zweisprachigkeit nenne ich auch den Sprachwissenschaftler Laurie[18], der in seinem Buch „Language and Linguistic Method“ sagt: „Wenn es möglich wäre für ein Kind, in zwei Sprachen zu gleicher Zeit zu leben, um so schlimmer, sein intellektuelles und geistiges Wachstum würden dadurch nicht verdoppelt, sondern halbiert. Die Einheit des Geistes und Charakters würde große Schwierigkeiten haben, sich unter solchen Umständen zu behaupten.“ Merkwürdig mag erscheinen, daß er die Zweisprachigkeit auch als einen Nachteil für die Charakterentwicklung betrachtet*. Der Sprachwissenschaftler Schuchardt[19] bemerkt zu der gleichen Frage: „Hat auch ein zweisprachiger Mann zwei Sehnen für seinen Bogen, so ist keine derselben sehr straff, und die drei Herzen, die Ennius zu besitzen behauptete, weil er drei verschiedene Sprachen reden konnte, waren nach allem wahrscheinlich ziemlich klein“, und O. Jespersen[20] bemerkt hierzu, daß es zwar im Leben sehr häufig von Vorteil sei, zwei oder mehrere Sprachen sprechen zu können, daß aber dieser Vorteil doch zu teuer erkauft sein könne. Bemerkenswert sind auch die Worte des großen englischen Sprachlehrers Hardress O'Grady: „But are the psychologists quite sure that early bilingualism is an educational asset? I have heard powerful arguments against ambidexterity. And for a child learning to attach labels to objects, actions, learning to think by means of words, it is really an advantage to have two words, three words for the same thing?... Of myself I can say that I have had great difficulties to overcome in

* Ich verweise auf meinen Aufsatz „Päd.-psych. Grundfragen der Bildungsarbeit im Auslande“, wo ich auch auf diese und andere milieubedingte Charakterschädigungen zu sprechen komme.

matters of thought, speech, expression, and that I attribute these difficulties to early bilingualism and the constant struggle of two languages for precedence." Ich erwähne weiter auch G. J. Nieuwenhuis[21], der aus einer langjährigen praktischen Erfahrung als Leiter des Unterrichtswesens in Niederländisch Indien zu folgendem Urteil über den Einfluß der Zweisprachigkeit (Malaiisch und Holländisch) kommt: In einem Aufsatz über „Hooger Onderwijs in Indie"[22] sagt er: „Noch verstärkt wird diese Gefahr (nämlich der Verkümmerung des Denkens) durch die frühzeitige intensive Zweisprachigkeit, die, wie die Praxis beweist und Pädagogen und Psychologen behaupten, die Sprachentwicklung hemmt und somit das Denken beeinträchtigt." An einer anderen Stelle sagt er: „Zweisprachigkeit für junge Kinder, durchgeführt in einem System, wo in der Schule und im Haus zwei ganz verschiedene Sprachen gesprochen werden, führt zu den größten psychischen Nachteilen ... sowohl die eigene Sprache wie auch die eigene Kultur erleiden dadurch einen erheblichen Schaden. Weder der Schüler aber, noch auch die Sprache selbst, können diesen Schaden vertragen."[23] In der frühzeitigen Zweisprachigkeit sieht er also nicht nur einen intellektuellen Nachteil, sondern sie bedeutet für ihn auch, wie er sich gelegentlich ausdrückt, „ein systematisches Untergraben der Wurzel der eigenen Kultur".

Besonderes Interesse hat der Hinweis von Nieuwenhuis auf die großen psychischen Nachteile als Folge einer frühzeitigen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit. Schon Epstein weist in seiner vorerwähnten Schrift auf Fälle hin, wo Kinder durch eine zweite bzw. dritte zu der Muttersprache hinzukommende Sprache gewisse Sprachausfallserscheinungen zeigen, die den aphasischen Störungen sehr ähnlich erscheinen*[24]. Auch Nieuwenhuis erwähnt in seinem Buch „Opvoeding tot Autonomie" einen Fall, den ihm ein Arzt erzählte. Er schildert diesen Fall wörtlich wie folgt:

„Es wurde ihm ein Kind zugebracht von einer englischen Mutter und einem holländischen Vater. In Europa hatte das Kind zwei Sprachen gesprochen. Hier (in Batavia) kam das Malaiische hinzu, was zur Folge hatte, daß plötzlich jede Sprachäußerung aufhörte. Das Kind weigerte sich zu sprechen. Eine langandauernde Behandlung und ausschließlicher Gebrauch nur einer Sprache führte die Genesung wieder herbei."

Einen anderen Fall konnte ich selber vor kurzem feststellen:

„Ein nunmehr 13jähriger Junge einer englischen Mutter und eines deutschen Vaters lebte bis zu seinem fünften Lebensjahr in England und sprach dort ausschließlich englisch. Der Vater kam bei Ausbruch des Krieges in englische Gefangenschaft. Mit fünf Jahren, noch vor Beendigung des Krieges, kam der Junge nach Deutschland. Hier war seine Muttersprache verpönt. Er lernte deutsch sprechen, besuchte auch einen deutschen Kindergarten. Nach einem Jahr kam der Junge mit seinen Eltern nach

* Wie weit eine Parallele zwischen den Denk- und Sprachvorgängen aphasischer Kranker und zweisprachiger bzw. mehrsprachiger Kinder besteht, müßte noch auf Grund der besonders von Head, Pick, Gelb und Goldstein festgelegten methodischen Prinzipien erwiesen werden. (Vgl. Über Aphasie, K. Goldstein, Zürich 1927.)

Holland und mußte nun eine dritte Sprache, das Holländische, sprechen. Von dieser Zeit an weigert sich der Junge zu sprechen und ist Fremden gegenüber außerordentlich scheu."

Ich gehe auf diese Fälle des Sprachausfalls infolge einer bestehenden Zwei- und Mehrsprachigkeit hier deshalb so ausführlich ein, weil sie auch theoretisches Interesse haben, handelt es sich hierbei doch um den Ausfall einer funktionalen psychischen Verhaltungsweise, ohne daß der Vorstellungsschatz, „die Bibliothek", verloren gegangen ist, eine Frage, die auch auf dem kürzlich stattgefundenen X. Kongreß für experimentelle Psychologie in Bonn in anderem Zusammenhang Gegenstand einer Diskussion (Poppelreuter und Goldstein) war. Es wäre nur sehr zu wünschen, daß die nur spärlich in der Literatur verzeichneten Fälle dieser Art durch weitere Beobachtungen vermehrt und ergänzt würden, denn mir will scheinen, daß solche Fälle viel zahlreicher sein dürften, daß aber die Ursachen gewöhnlich in anderen Umständen gesucht werden.

Als Zeuge für eine schädigende Wirkung der frühzeitigen Zweisprachigkeit, deren Zahl noch beliebig vergrößert werden könnte, führe ich zum Schluß noch Hanbury Hankin[25] an, der sich in seinem kürzlich erschienenen sehr lesenswerten Buch „Common Sense" auch über die Bedeutung der Erlernung fremder Sprachen für die Entwicklung der praktischen Kaufmannsintelligenz ausspricht und ihr, sofern sie während der Schulzeit erfolgt, einen durchaus schädigenden Einfluß auf die Entwicklung dieser Fähigkeiten zuspricht. Bemerkenswert ist ja auch, daß der Engländer, dessen praktische Intelligenz als Kaufmann wohl kaum in Zweifel gezogen werden kann, derjenige ist, der am wenigsten fremde Sprachen lernt.

Damit komme ich zu den vergleichenden experimentell-psychologischen und statistischen Untersuchungen mittels testpsychologischer Methoden, wie sie uns aus neuester Zeit in den Arbeiten der drei englischen Forscher D. J. Saer[26], Frank Smith[27] und John Hughes[28] vom „University College of Wales" vorliegen. In Wales, einer Landschaft im Westen Englands, ist Zweisprachigkeit fast in jedem Distrikt anzutreffen. Neben der Landessprache, dem Englischen, wird noch das von dem Englischen grundverschiedene Walisische (Welsh) gesprochen. Von den obengenannten Forschern sind nun ganz unabhängig voneinander und auch mit ganz verschiedenen Methoden Untersuchungen angestellt worden, deren Ergebnisse uns in englischen psychologischen und pädagogischen Zeitschriften mitgeteilt wurden. Sorgfältige Beobachtungen über die Art, wie die Kinder in Wales ihre Sprache verändern, haben zunächst die schon von Epstein betonte Tendenz der Sprachen, sich gegenseitig zu verdrängen, durchaus bestätigt. Bei vielen Kindern wird durch die Erlernung des Englischen die welsche Sprache zu einer traurigen Mischung von Wörtern aus beiden Sprachen, ja es kommt nicht selten vor, daß Kinder ihre eigene Muttersprache unter

dem Einfluß einer zweiten Sprache teilweise oder ganz vergessen, eine Tatsache, die wir oben bereits an dem Beispiel der deutschen Kinder in Holland bestätigt gefunden haben.

Die Untersuchungen von Frank Smith[27] über den Schulerfolg bei zweisprachigen Kindern wurden mit vier verschiedenen Gruppen von Kindern in städtischen Schulen durchgeführt. Diese Kinder wurden dreimal in Zwischenräumen von einem Jahr geprüft und der Fortschritt verglichen. Die Tests, deren sich Smith bei diesen Untersuchungen bediente, waren ein englischer Aufsatz, der Ebbinghaus'sche Ergänzungstest, ein Analogietest und ein Wortbildungstest. Es stellte sich eine Überlegenheit einsprachiger gegenüber zweisprachigen Kindern heraus im Aufsatztest, Ergänzungstest und Analogietest. Das Ergebnis des Wortbildungstests war unbestimmt.

Die Untersuchungen von D. J. Saer[26] über die allgemeine Intelligenz zweisprachiger und einsprachiger Kinder wurden in fünf ländlichen Distrikten mit ähnlichen sozialen Verhältnissen durchgeführt. Es wurden mit wenigen Ausnahmen alle Kinder von 7—12 Jahren in diesen Distrikten untersucht. Als Ergänzung zu diesen Untersuchungen wurden noch die Kinder im gleichen Alter in zwei städtischen Schulen untersucht, im ganzen über 1400 Kinder. Jedes Kind wurde individuell und von einem und demselben Versuchsleiter geprüft. Nach einem Intervall von 18 Monaten wurde eine ausgewählte Gruppe von 278 Kindern wieder geprüft. Verwandt wurden von Saer die nach Stanford verbesserten Tests der Binet-Skala sowie einige weiteren Tests der Methode Binet vom Jahre 1911 in der englischen Übertragung von Burt. Die Testfragen waren sorgfältig in die walisische Sprache übersetzt, so daß jedes Kind in seiner Muttersprache geprüft wurde. Es ergab sich aus den Untersuchungen eine beträchtliche und beständige Überlegenheit bei einsprachigen englisch sprechenden Kindern in ländlichen Gegenden gegenüber zweisprachigen Kindern aus den gleichen Distrikten, während die Resultate, die man mit demselben Testmaterial in städtischen und industriellen Gebieten erzielte, nicht diese beständige Überlegenheit der einsprachigen Kinder gegenüber zweisprachigen zeigten. Auch durch Untersuchungen, die man bei 939 Studenten des „University College of Wales" anstellte und die sich über einen Zeitraum von drei Jahren erstreckten, stellte sich heraus, daß einsprachige Studenten, die vom Lande kommen, den zweisprachigen Studenten aus den gleichen und ähnlichen Distrikten erheblich überlegen sind, so daß man annehmen darf, daß die Wirkung der Zweisprachigkeit auf die geistige Entwicklung von beständiger Natur und auch noch über die frühe Kindheit hinaus sich durch die ganze Universitätslaufbahn hindurch bemerkbar macht. Der Intelligenzrückstand bei zweisprachigen Kindern im Alter von 10 Jahren betrug sogar im Durchschnitt nicht weniger als 1 Jahr.

Sehr interessant ist auch, wie diese Forscher durch geeignete Tests feststellen konnten, daß zweisprachige Kinder in der Regel nicht so sicher

sind in der Unterscheidung von links und rechts wie einsprachige Kinder. Die Unterschiede waren hier sogar so beträchtlich und bezeichnend, daß man später auch Untersuchungen bei zweisprachigen Erwachsenen gemacht hat, die die Ergebnisse, die man bei Kindern erhielt, vollauf bestätigten. Wenn wir hier die Lehre über die Lokalisation von Sprache und Bewegung in bestimmten Gehirnzentren zur Erklärung heranziehen dürfen, so würden diese Ergebnisse zeigen, daß eine Verwirrung im Sprachzentrum augenscheinlich auch eine solche in dem damit verbundenen Bewegungszentrum der rechten Hand hervorzurufen scheint. Diese Erscheinung, die auf einen eigentümlichen Zusammenhang von Sprache und Tätigkeit der Hand hindeutet, auf den auch bereits D. Katz[29] im letzten Teil seiner Schrift „Der Aufbau der Tastwelt" hinweist, hat offenbar großes wissenschaftliches Interesse und soll auch bei meinen Untersuchungen noch besonders nachgeprüft werden. Es wäre auch der Frage nachzugehen und durch geeignete Untersuchungen festzustellen, ob im Verlaufe der frühkindlichen Entwicklung sich eine „Händigkeit" erst herausbildet, welchen Einfluß usw. eine frühzeitige Zweisprachigkeit auf diese Entwicklung hat und in welchem Zusammenhang überhaupt die Entwicklung einer Händigkeit mit der frühkindlichen Sprachentwicklung steht. Wie schon häufig in der Psychologie das anormale Seelenleben auch über Fragen des normalen Seelenlebens Aufklärung gebracht hat, so werden vielleicht auch Störungserscheinungen, hervorgerufen durch die Zwei- und Mehrsprachigkeit, ein Licht werfen können auf diesen eigentümlichen Zusammenhang wie überhaupt auf den noch keineswegs völlig geklärten Zusammenhang von Sprache und Denken überhaupt.

Nicht weniger interessant und meines Erachtens mit der obengenannten Erscheinung der Rechts-links-Desorientierung eng verwandt ist auch das Ergebnis von Versuchen derselben Forscher über den Sinn für Rhythmus bei zwei- und einsprachigen Kindern, wonach zweisprachige Kinder eine geringere rhythmische Leistungsfähigkeit zeigten als einsprachige, namentlich dann, wenn der Rhythmus durch Laute wiederzugeben war. Wenn man sich hierbei vergegenwärtigt, daß jede Art von Rhythmus stets das Element der Bewegung als wesentlichstes Element enthält, daß der Bewegungsrhythmus auch die Ursache des rhythmischen Verlaufs der Sprachlaute ist und welche Bedeutung den motorischen Empfindungen beim Spracherlernen des Kindes zukommt, so wird man unschwer den Zusammenhang dieser Erscheinung mit der Sprache und der Sprachentwicklung erkennen.

Wie eingangs bereits erwähnt, bietet die Zweisprachigkeit in unseren deutschen Auslandschulen besonders günstige Verhältnisse, um ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Kindes zu studieren, weil wir hier im Unterschiede zu der Zweisprachigkeit in zweisprachigen Gegenden die allerverschiedensten Fälle des Eintritts der zweiten Sprache in das Sprach-

leben des Kindes haben und untersuchen können, welche Rolle gerade dieses Moment in der ganzen Frage spielt. So konnten schon die vorerwähnten englischen Forscher feststellen, daß eine zweite Sprache weniger schädigend wirkt, wenn sie von allem Anfang an an das Kind herantritt, als wenn sie erst mit dem 6. Lebensjahr, also mit dem Eintritt in die Schule, gelernt und gesprochen wird. Allerdings scheint es sich, wie aus den Veröffentlichungen dieser Forscher hervorgeht, bei den von allem Anfang an zweisprachigen Kindern um jene zu handeln, die ihre Muttersprache fast verlernt haben, für die also gewissermaßen die zweite Sprache zur Muttersprache geworden ist, und die darum kaum noch als zweisprachig angesehen werden können. Dennoch aber scheint mir der Zeitpunkt des Eintritts der zweiten Sprache in das Sprachleben des Kindes von größter Bedeutung für die Beurteilung der ganzen Frage zu sein, denn wenn man sich erinnert, daß ja die geistige Entwicklung des Kindes nicht stetig sondern unstetig verläuft und Perioden rascheren und langsameren Wachstums zeigt, so wird auch der Einfluß der Zweisprachigkeit sich sehr verschieden darstellen je nach dem Stadium der Entwicklung, in dem die zweite Sprache zu der Muttersprache hinzutritt.

Aber noch aus einem anderen Grunde scheint mir eine Nachprüfung der Ergebnisse der englischen Forscher notwendig zu sein. Bei ihren Untersuchungen bedienten sich diese nämlich zur Feststellung der Intelligenz vorwiegend sogenannter „sprachlicher" Tests, die, wie bekannt, nicht nur die Intelligenz, sondern neben anderen psychischen Funktionen und Fertigkeiten insbesondere auch die Sprachfähigkeit in einer bestimmten Sprache mit prüfen, für deren Erwerb aber die Umwelt, in der das Kind aufwächst, die ausschlaggebende Rolle spielt. Bei vielen Intelligenzuntersuchungen, insbesondere dann, wenn es sich um die Feststellung gewisser Schulfähigkeiten handelt, schadet das nichts, weil einmal bei einer solchen Beurteilung auch die Sprachfähigkeit sehr wichtig ist, andererseits aber auch normalerweise eine hohe Korrelation zwischen Sprachfähigkeit und Intelligenz bestehen dürfte. Für die vorliegenden Untersuchungen aber, wo es sich gerade darum handelt, den Einfluß des einen Faktors auf den anderen, nämlich der Sprache (hier der Zweisprachigkeit) auf das Denken zu ermitteln, wird es darauf ankommen, möglichst rein zwischen beiden Faktoren zu scheiden. Wie aus praktischen Erfahrungen im Unterricht zweisprachiger Schulen überdies hervorgeht, zeigt sich der Einfluß der Zweisprachigkeit der Schüler eben gerade am greifbarsten in einer Herabsetzung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit. Dabei aber brauchte, was immerhin denkbar wäre, und u. a. auch die Fälle von intelligenten Taubstummen nahe legen, die intellektuelle Entwicklung nicht geschädigt zu sein. Die Ergebnisse „sprachlicher" Tests werden wegen dieser Abhängigkeit von der Sprachfertigkeit und insbesondere von der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit in einer bestimmten Sprache bei zweisprachigen in der

Regel schlechter sein als bei einsprachigen, und es läßt sich daraus noch kein zwingender Schluß auf einen Intelligenzrückstand der einen oder anderen Gruppe ziehen. Ich versuche darum bei meinem gegenwärtig im Gang befindlichen Untersuchungen die Ausdrucksfähigkeit in einer bestimmten Sprache nach Möglichkeit ganz auszuschalten und verwende zu diesem Zweck sogenannte „halbstumme" Tests, bei denen nur die Anweisungen zur Ausführung der Aufgaben durch das Mittel der Sprache (Deutsch bzw. Holländisch) gegeben werden, dagegen jede sprachliche Darstellung seitens der Schüler fortfällt. Ich bediene mich dabei der besonders in Amerika und England üblich gewordenen „Gruppentests" zur Feststellung der Intelligenz, bei denen die Aufgabe durch Bilder, Zeichen, Ziffern, teilweise natürlich auch wieder in sprachlicher Form auf einem besonderen Blatt oder in einem besonderen Heft, von welchen jedes Kind eins erhält, dargestellt sind, die Antworten aber durch Zeichen, durch Unterstreichen, Durchstreichen usw., also unter Ausschaltung sprachlicher Mittel, zu geben sind.

Es würde zu weit führen, die Testserien einzeln zu beschreiben, die für die verschiedenen Altersstufen bei meinen Untersuchungen zur Anwendung kommen. Ich werde Gelegenheit haben, an anderer Stelle ausführlicher hierauf zurückzukommen und begnüge mich damit, sie hier nur aufzuzählen:

I. Für die I. Stufe: 1. und 2. Schuljahr, Kinder im Alter von 6 und 7 Jahren die „Otis Group Intelligence Scale, Primary Examination"[30], ein Bildergruppentest, bestehend aus 8 Einzeltests, nämlich: einem Anweisungstest, einem Assoziations- bzw. Substitutionstest, einem Bildergänzungstest, einem Labyrinthtest, einem Bildfolgetest, Ähnlichkeitstest, einem Synonym-Antonymtest und einem Verstandestest. Die beiden letztgenannten sind ihrem Wesen nach sprachlicher Natur.

II. Für die II. Stufe: 3.—6. Schuljahr, Kinder im Alter von 8—11 Jahren: eine besonders zusammengestellte Testserie, bestehend aus 6 Einzeltests, nämlich: einem Substitutionstest, einem Extrazahltest, einem Zahlenreihentest, einem Schematest, dem Hindostanitest und einem Chiffriertest.

III. Für die III. Stufe: 7., 8., usw. Schuljahr, Kinder im Alter von 12 bis 16 Jahren: eine gleichfalls besonders zusammengestellte Testserie, bestehend aus 5 Einzeltests, nämlich: einem Würfeltest zur Prüfung der räumlichen Phantasie, einem Zahlenreihentest, einem Schematest, einem Speisekartentest und einem Chiffriertest.

Für die Ausführung der einzelnen Tests wurde eine bestimmte Zeit festgesetzt, die jedoch so reichlich bemessen wurde, daß der weitaus größte Teil der Schüler die Aufgaben in der vorgeschriebenen Zeit erledigen konnte. Um einen Vergleich durchführen zu können, müssen die Tests natürlich erst bei einsprachigen und unter ähnlichen sozialen Verhältnissen auf-

wachsenden Kindern für die verschiedenen Altersstufen entsprechnd geeicht werden *).

Schon bei der Zusammenstellung dieser „halbstummen" Testserien für die einzelnen Altersstufen zeigte es sich, daß geeignete Tests leichter für die ersten Schuljahre und noch leichter für das vorschulpflichtige Alter gefunden werden können, daß es dagegen schon viel schwieriger ist, für höhere Altersstufen geeignete und der Altersstufe angepaßte Tests zu finden und dabei ganz auf sprachliche Mittel zu verzichten. Das hängt damit zusammen, daß eben mit zunehmender geistiger Entwicklung sich das Denken doch mehr und mehr in einer Sprache als „sprachlich formuliertes Denken" äußert und daß höhere Intelligenzleistungen überhaupt schwerlich anders als durch das Mittel der Sprache erkannt werden können und vielleicht auch erst zustandekommen. Es schien mir darum ratsam, auch auf die Feststellung der mehr „sprachgebundenen" Intelligenz im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht zu verzichten, nur erweist es sich dann als notwendig, die Tests jeweils in der Muttersprache des Kindes zu geben. Ich bediente mich bei diesen Untersuchungen der von H. Lämmermann[31] geeichten Gruppentests zur Ermittlung der gnostisch-sprachlichen Seite der Intelligenz, bestehend aus 5 Einzeltests, nämlich: einem Rechentest, einem Gegenteiltest, einem Satzergänzungstest, einem Satzordnungstest und einem Analogietest. Da diese Tests jedoch nur für Volksschüler in Mannheim geeicht wurden, wo also bereits eine gewisse Selektion stattgefunden hat, so sind die Ergebnisse nicht ohne weiteres für einen Vergleich brauchbar. Sie müssen zu diesem Zweck erst noch für die verschiedenen Altersstufen auch in höheren Schulen geeicht und die Ergebnisse zu Mittelwerten zusammengezogen werden.

Von größtem Interesse muß auch eine Prüfung der Sprachbeherrschung in der Muttersprache und ein Vergleich zwischen ein- und zweisprachigen Kindern der verschiedenen Altersstufen sein, hat man doch, wie oben erwähnt, nicht selten behauptet, eine zweite Sprache vermittle erst das eigentliche Sprachverständnis und fördere die Beherrschung der Muttersprache. Bei einer solchen Untersuchung muß es nun als zweckmäßig erscheinen, von dem intellektuellen Faktor, der sich in sprachlichen Leistungen ja auch zu erkennen gibt, ganz abzusehen. Das kann erreicht werden dadurch, daß nur solche Gruppen in ihren sprachlichen Leistungen miteinander verglichen werden, die sich nach den vorausgehenden Untersuchungen als zur gleichen Intelligenzgruppe gehörig erwiesen haben. Außerdem aber können solche Untersuchungen auch dazu dienen, die besonderen Sprachfehler bei zweisprachigen Kindern zu erkennen und können so die gelegentlich gemachten Erfahrungen im Unterricht zweisprachiger Schulen noch ergänzen.

* Da die Eichung der Tests nur an großstädtischen Kindern vorgenommen werden soll, so fällt bei den Vergleichen auch der sonst zu beachtende Unterschied zwischen Stadt- und Landkindern fort.

Für die Prüfung der Sprachbeherrschung in der Muttersprache sind vorläufig die folgenden Tests vorgesehen:

1. ein Lesetest zur Prüfung der sprachlichen Auffassungsfähigkeit;
2. ein Aufsatztest zur Prüfung der sprachlichen (schriftlichen) Aus-
3. ein Satzbildungstest zur Prüfung der gebundenen sprachlichen
4. ein Wortschatztest zur Prüfung des Wortschatzes in der Mutter-
5. ein sogenannter Diagnosetest zur Prüfung der Erkennung sprachlicher Fehler (grammatische Beherrschung der Muttersprache).

Zur Vervollständigung des Programms sei noch mitgeteilt, daß auch eine Untersuchung auf Rechts-links-Orientierung zur Nachprüfung der Ergebnisse der englischen Untersuchungen vorgesehen ist. Zur Prüfung dieser Verhaltungsweise wird man sich nicht damit begnügen können, festzustellen, ob auf die Aufforderung, den linken Arm, das linke Bein, das rechte Auge usw. zu zeigen, richtig reagiert wird, weil namentlich ältere Kinder durch die Gewöhnung, mit der rechten Hand zu schreiben, auf Grund einer kurzen Überlegung doch stets das Richtige treffen werden, auch wenn sie nicht ganz sicher in dieser Unterscheidung sind. So hat schon Curt Elze[32] auf eine ganze Reihe von Personen hingewiesen (u. a. auch Helmholtz), die nur durch besondere Kunstgriffe rechts und links zu unterscheiden vermochten. Es wird darum hier, soweit das bei Kindern überhaupt möglich ist, auch eine gewisse Selbstbeobachtung Platz greifen müssen, indem man festzustellen versucht, ob sich die Kinder bei solchen Aufgaben etwa in die Situation des Schreibens oder sonst häufig geübter Tätigkeiten einer Hand denken müssen. Auch wird man, worauf mich Prof. D. Katz besonders aufmerksam macht, die Kinder auffordern können, sich die Betastung markanter Stoffe innerlich vorzustellen und im Anschluß daran zu sagen, ob sie sich die Ausführung der Betastung innerlich mit der linken oder rechten Hand vorgestellt haben und ob sich die innerlich vorgestellte Hand etwa ändert, je nachdem ob eine längere Unterhaltung in der einen oder anderen Sprache dieser Frage vorangegangen ist. Daneben aber werden auch kompliziertere Orientierungstests, nach vorgelegten Zeichnungen und Bildern, wie ich sie für meine Untersuchungen vorgesehen habe, weiteres Licht in diesen Fragenkomplex werfen können.

Zur Prüfung auf den rhythmischen Sinn bei ein- und zweisprachigen Kindern sollen die von G. Révész[33] zur Prüfung der Musikalität ausgearbeiteten und nach zunehmender Schwierigkeit geordneten 12 Tests zur Anwendung kommen. Die verschiedenen rhythmischen Gebilde werden durch Händeklatschen hervorgebracht und müssen unmittelbar darauf auf gleiche Art wiedergegeben werden.

Im Anschluß hieran wären dann eventuell noch zu untersuchen:

1. die Sprachmelodie in der Muttersprache bzw. der ersten Sprache und ihre Veränderung unter dem Einfluß einer zweiten Sprache;

2. die spontane ausdrucksvolle Sprache in der ersten und in der zweiten Sprache (Erzählen eines erlebten Ereignisses in deutscher und holländischer Sprache);
3. das Übersetzen aus der ersten in die zweite Sprache und umgekehrt.

Damit wäre in Kürze das Programm meiner Untersuchungen umrissen. Einzelfragen, die im Rahmen der Untersuchungen und besonders auch bei dem Versuch einer Erklärung der beobachteten Erscheinungen sich aufdrängen, konnten hier nicht behandelt werden. Ich behalte mir aber vor, später auf Grund von Ergebnissen meiner Untersuchungen diese Fragen im Zusammenhang darzustellen, und will nur zum Schluß noch auf Untersuchungen hinweisen, die anderwärts stattgefunden haben oder noch stattfinden:

Eine große Bedeutung hat das Zweisprachenproblem offenbar für das typisch zweisprachige Land Belgien, doch liegen bis jetzt Untersuchungen psychologischer Art hier nicht vor. In einer mehr statistisch-vergleichenden Arbeit von T. R. Dawes „Bilingual Teaching in Belgium Schools“[34] wird die Frage nach den Wirkungen der Zweisprachigkeit auf die geistige Entwicklung und die geistigen Fähigkeiten des Kindes nur ganz kurz abgetan, indem der Verfasser die Meinung eines Direktors einer Schule anführt, der die geringere Leistungsfähigkeit der flämischen Schüler der Zweisprachigkeit zuschreibt, eine Meinung, die sich lediglich auf Prüfungsergebnisse in höheren Schulen stützt. Dagegen gibt J. G. Williams[35] in seinem Buch „Mother Tongue and other Tongue“, in dem er die belgischen Sprachverhältnisse unter dem Gesichtspunkt einer besseren Organisation der Schulen in zweisprachigen Gegenden betrachtet, die Meinung eines Schulinspektors wieder, die der Ansicht von Dawes gerade entgegengesetzt ist. Gegenwärtig aber werden von einem Schüler von Prof. Bovet in Genf, der selber eine Untersuchung in der Schweiz durchführt, auch in Belgien Untersuchungen über dieses Problem angestellt.

In Süd-Afrika, wo neben den beiden offiziellen Sprachen: Englisch und Dutch noch drei einheimische Sprachen gesprochen werden, hat insbesondere Dr. Loram[36] durch sein Buch „The Education of the South African Nation“ auf die pädagogische Seite des Zweisprachenproblems hingewiesen und die Aufmerksamkeit auf den Wert der Muttersprache bei der Erziehung gelenkt. Gegenwärtig ist Dr. Strasheim vom „University College of London“ damit beschäftigt, in Süd-Afrika eine größere Untersuchung zu diesem Problem durchzuführen. Desgleichen sollen zwei andere Südafrikaner bereits einen Beitrag geliefert haben, der in mancher Beziehung neue Gesichtspunkte für die Annäherung an das Problem geben soll. Leider konnte ich mir diese Veröffentlichung bis jetzt noch nicht verschaffen.

In England hat Miß Mary Davies, eine Schülerin von Prof. C. Burt,

Untersuchungen über das gleiche Problem bei jüdischen zweisprachigen und einsprachigen Kindern in London angestellt und ist gegenwärtig daran, auch in Wales eine größere Untersuchung zur Nachprüfung der Ergebnisse der Untersuchungen Saers anzustellen. Die Ergebnisse sind zur Zeit noch nicht veröffentlicht. — John Hughes vom „University College of Wales", der im vorigen Sommer in der Schweiz und im Saargebiet war und dort Untersuchungen angestellt hat, führt zur Zeit auch in Wales noch weitere Untersuchungen durch. Desgleichen sollen in Bengal (Indien)[37] Untersuchungen im Gange sein, so daß wir hoffen dürfen, in nicht allzu ferner Zeit eine umfangreichere Literatur und gesichertere Resultate über dieses Problem zu haben.

Literatur

1. Emile Durkheim, L'Education morale, Félix Alcan, Paris 1925, S. 19.
2. Wilhelm Henß, Pädagogisch-psychologische Grundfragen der Bildungsarbeit im Auslande, im II. Band des Sammelwerks „Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande", herausg. von Geh. Reg.- und Oberschulrat Prof. Dr. Franz Schmidt und Staatsminister Dr. O. Boelitz. Verlag Julius Beltz, Langensalza 1927.
3. Der Friedensvertrag zwischen den alliierten und assoziierten Mächten, im Auftrage des Auswärtigen Amtes. Charlottenburg 1919.
4. H. H. Schrader, Der Minderheitenschutz in der Republik Polen. Berlin 1920.
5. Die deutsche Minderheit in Nordschleswig, eine kurze Übersicht über die dänische Gesetzgebung, auf Veranstaltung des dänischen Ministeriums des Äußeren veröffentlicht. Kopenhagen 1924.
6. Das Sprachengesetz der tschechoslowakischen Republik vom 29. 2. 1920.
7. Robert Sassenhagen, Über geistige Leistungen des Landkindes und des Stadtkindes. Vergleichend-psychologische Untersuchungen, Bd. 37 der ZAngPs. Leipzig 1926.
8. Kozminski, Die Prüfung der Intelligenz von Dorfkindern, eine psychologisch-pädagogische Untersuchung. Diss. Jena 1911. Quaatz. Königsberg 1918.
9. Otto Boelitz, Das Grenz- und Auslanddeutschtum, seine Geschichte und seine Bedeutnng. R. Oldenbourg. München und Berlin 1926.
10. Percival M. Symonds, The Effect of Attendance at Chinese Language Schools on Ability with the English Language, The Journ. of Appl. Ps., Vol. VIII (4) Dec. 1924.
11. Jules Ronjat, Le Développement du Langage observé chez un Enfant Bilingue Champion, Paris 1913.
12. Izhac Epstein, La Pensée et la Polyglossie, Essai psychologique et didactique, Payot et Cie., Paris, o. J.
13. Binet et Henri, Année psychologique, La Mémoire des Mots-La Mémoire des phrases.
14. E. Meumann, Über Ökonomie und Technik des Lernens. Leipzig 1903. S. 54, 55.
15. William Stern, Die Erlernung und Beherrschung fremder Sprachen — eine Besprechung, ZPädPs. 1919, S. 104—108.
16. Arthur Schopenhauer, Über Sprache und Worte. Kleine philosophische Schriften.
17. Ernst Lentz, Zum psychologischen Problem der Fremdsprache und Muttersprache, ZPädPs. 1919, S. 409—415.
18. Laurie, Language and Linguistic Method.
19. H. Schuchardt, Brevier. S. 129, 285, 315, 332.

20. O. Jespersen, Die Sprache, ihre Natur, Entwicklung und Entstehung. Übersetzung von Dr. Rudolf Hittmar und Dr. Karl Waibel. Heidelberg 1925.
21. G. J. Nieuwenhuis, Bronnenboek voor het nieuwe Taalonderwijs in Indie, J. B. Wolters. Groningen 1925.
22. Derselbe, Hooger Onderwijs in Indie, Koloniaal Onderwijs Congres, Stenografisch Verslag, Derde Congres, J. B. Wolters. Groningen 1924.
23. Derselbe, Opvoeding tot Autonomie, Een sociaal-paedagogische Studie van het, Philippijnsch Onderwijsstelsel, vergeleken met het Ned. Indische, J. B. Wolters. Groningen 1923, S. 210.
24. Pitres, L'Aphasie chez le Polyglotte, Revue de Médecine, 1895, S. 873—899.
25. Hanbury Hankin, Common Sense and its Cultivation. London 1926.
26. D. J. Saer, An Inquiry into the Effect of Bilingualism upon the Intelligence of young children, J. of Exp. Ped., March and June 1922.
Derselbe, The Effect of Bilingualism on Intelligence, Br. J. of Ps., Vol. XIV, Part 1, July 1923.
27. Frank Smith, Bilingualism and Mental Development, Br. J. of Ps., Vol. XIII, Part 3, p. 271.
Derselbe, Welsh Schools and the Language Problem, Welsh Outlook, Jan. 1917.
28. D. J. Saer, Frank Smith and John Hughes, The Bilingual Problem, A Study based upon Experiments and observations in Wales, published for the University College of Wales, Aberystwyth. Hughes & Son, Wrexham 1924.
29. D. Katz, Der Aufbau der Tastwelt, Erg. Bd. 21 der ZPs., J. A. Barth. Leipzig 1925.
30. Otis Group Intelligence Scale, Primary Examination, devised by Arthur S. Otis, George G. Harrap & Co., Ltd. 39—41, Parker Street, London WC 2.
31. H. Lämmermann, Bericht über die Eichung einer Serie von Gruppentests für acht- bis vierzehnjährige Volksschüler. ZAngPs., Bd. 27, 1926. S. 1—41.
32. Curt Elze, Rechts-Links-Empfinden und Rechts-Links-Blindheit. ZAngPs., 24, 1924.
33. G. Révész, Prüfung der Musikalität, ZPs., Bd. 85, 1920, S. 163—209.
34. T. R. Dawes, Bilingual Teaching in Belgium Schools, 1902.
35. J. G. Williams, Mother Tongue and other Tongue, Bangor, Jarvis & Foster.
36. C. T. Loram, The Education of the South African Nation, Longmans, Green & Co.
37. Michael West, Bilingualism with special reference to Bengal, Occasional Reports No. 13, Bureau of Education, India, Calcutta. 1926.
38. Graham, Virginia Taylor: The Intelligence of Chinese children in San Francisco (Psychol. laborat. univ. of California, Berkeley). Journ. of comp. psychol. Bd. 6, Nr. 1, S. 43—71, 1926.
39. Jean Auerhan, Die sprachlichen Minderheiten in Europa, Verlag Hensel & Co, BerlinfFriedenau, 1926.
40. Die amtliche Statistik der nationalen Minderheiten im Preußischen Staate. „In Kulturwehr", Zeitschr. für Minderheitenkultur und -Politik, Heft 2, Februar 1927.

* *

Der 10. Kongreß der Gesellschaft für experimentelle Psychologie (Bonn 20.—23. April 1927) in seiner Bedeutung für Kinderpsychologie und Pädagogik.

Von Theodor Valentiner.

Dem Reichtum an Ideen und Forschungsergebnissen, den heute die Psychologie mit ihren Anwendungsgebieten aufweist, entspricht die Fülle der Anregungen, die sie der Pädagogik zu geben vermag. Und selbst wenn man einen so kleinen Teil der Forschungsarbeit wie den Bonner Kongreß überblickt, so ist es schwer, in einem kurzen Bericht auch nur das Wesentliche mitzuteilen, das die Bildungsarbeit befruchten kann.

Der Kongreß begann mit dem großen Sammelreferat von Charlotte Bühler (Wien) über **Sozialpsychologie.** Er griff damit in wichtige Gegenwartsprobleme der Pädagogik hinein, die diese nur auf dem Tatsachenboden der psychologischen Forschung lösen kann. Wenn man heute die Erziehung zur Gemeinschaft als eines der wichtigsten praktischen Erziehungsprobleme ansieht, so wird man sich auch dem nicht verschließen können, daß bedeutsame Vorfragen nur psychologisch zu lösen sind: Wie entwickelt sich das Kind zum sozialen Wesen, welche sozial-hemmenden und sozial-fördernden Kräfte findet der Erzieher im Kinde? und andere Fragen werden durch Ch. Bühlers Vortrag nahegelegt und müssen doch erst beantwortet sein, ehe wir die große pädagogische Frage mit Erfolg in Angriff nehmen können. Die Vortragende drang nicht allein in diesen Problemkreis ein, sondern sie hat schon mit Erfolg unternommen, am kleinen Kinde experimentell zu zeigen, wie die Entwicklung sich unter diesen oder jenen Bedingungen vollziehen wird. Sie führte u. a. aus:

Die Beziehungen der Lebewesen untereinander sind auf biologischer und kultureller Ebene untersucht. Im Mittelpunkt des biologischen Fragenkomplexes steht das Instinktproblem. Mc. Dougall hat das Verdienst, als erster eine größere Liste von Instinkten, darunter auch sozialen Instinkten, aufgestellt zu haben. Aber es fehlt eine systematische Einordnung. Bei den sozialen Instinkten könnte man von dem Gegensatz des Zueinander und Gegeneinander ausgehen und positiv und negativ gerichtete Instinkte unterscheiden. Flucht, Angriff, Abwehr, Kampf und andrerseits Hilfe, Pflege sind solche Gegensatzpaare. Beim Kleinkinde zeigt sich die besondere Entwicklung dieser Verhaltensweisen: Flucht ist früher als Abwehr, Gesten der Despotie und Unterwürfigkeit treten noch später auf. Dazu führte die Vortragende ein vorzügliches Bild von einem zweijährigen Despoten vor, der einem anderen mit unterwürfiger Haltung und Miene ihm gegenübersitzenden Kinde alles wegnahm.

Von dem Instinktproblem, das trotz der ungeheueren Arbeit, die ihm besonders englische und amerikanische Forscher zugewandt haben, immer noch große Rätsel aufgibt, kam die Vortragende zu den eigentlich sozialen Grundeinstellungen bei Tier und Mensch, dem Verstehen und der Gemeinschaft. Das Verstehen leistet mehr als bloße Einfühlung: Man wird von zweierlei ausgehen, um es psychologisch zu fassen: 1. Wie sind mir die Vorgänge im Du gegeben? 2. Wie werden sie von mir gedeutet? Bei tieferem Eindringen kommt man zum Analogieschluß von eignen auf fremde Erlebnisse, der nicht befriedigt, oder zu einem spezifischen Gegebensein, das noch keine Lösung bedeutet; kurz, die

schwierige Frage ist noch nicht in allen Teilen geklärt. Auch hier werden wir auf Untersuchungen am Kinde gewiesen, die uns die Genesis des Verstehens vor Augen führen. Nur scheinbares Verstehen liegt bei dem kindlichen Mitschreien vor (schon im zweiten Lebensmonat), wobei das Kind durch ein anderes nur mitgerissen wird. Es läßt sich dann weiterverfolgen, wie sich das Verstehen beim Kinde einstellt, wie es die Stimme zuerst als Geräusch auffaßt und wie schon im zweiten Monat sich die menschliche Stimme von diesem Komplex loslöst. Bald begrüßt es die Stimme als solche und unterscheidet, ob sie wohlwollend ist oder nicht.

Bei der Gemeinschaft steht die Frage im Vordergrund: Soll man vom Individuum oder von der Gruppe ausgehen? Die Psychologie untersucht dann weiter, wie im Zusammenleben sich die Grundverhaltensweisen des Zueinander und des Gegeneinander entwickeln. Die Ich-Durchsetzung entwickelt sich als ein Faktor, der gemeinschaftfeindlich ist, während das die Gemeinschaft Konstituierende auf Einstellung auf Gemeinsamkeit beruht.

Zuletzt wandte sich Ch. Bühler dem Wertproblem zu. Zu dem Instinktverhalten tritt das wertbezogene. Gemeinschaftfördernd sind die Akte, in denen den anderen Werte verliehen werden, gemeinschafthemmend, wo Ich-Werte betont werden. Auch bei dem weiten Wege, der bis zu verwickelten Systemen führt, hat das Experiment mit Erfolg eingesetzt, wie Ch. Bühler an einer Reihe von Bildern aus dem Kindesleben zeigte (Beispiele für Helfen, Trösten im 6.—12. Monat, Wegnehmen im 6., triumphierendes Lächeln im 8., gemeinsames Bauen im 10.—12.).

Diese Skizze zeigt schon, wieviel die Pädagogik allein aus diesem Gebiet gewinnen wird.

Die Ausführungen über das Zu- und Gegeneinander im kindlichen Zusammenleben erfuhren wertvolle Ergänzungen durch einen Filmvortrag von K. Lewin (Berlin) über kindliche Ausdrucksbewegungen[1] und durch den Vortrag von D. Katz (Rostock) über Fragen des Kindes, der ganz neues Licht auf die Entwicklung des kindlichen Gedankenaustausches warf.

Vor ein weiteres großes Tatsachengebiet, das für den Pädagogen nicht weniger bedeutsam ist als das soziale Verhalten, stellte W. Stern (Hamburg) den Kongreß in seinem Vortrag **„Zur Theorie der Intelligenz“**. Wenn sich heute in der Schulpädagogik mehr und mehr eine Einstellung auf die ganze Persönlichkeit des Kindes durchsetzt, so zeigte W. Sterns Vortrag, wie innerlich begründet diese Einstellung und die Abkehr von einseitig intellektualistischer Auffassung ist. Er führte u. a. aus: Über der praktischen Arbeit bei Begabungsauslesen usw. ist die theoretische Bearbeitung des Intelligenzproblems in Rückstand gekommen. Wir müssen immer von neuem Brücken schlagen, die Theorie und Praxis verbinden. Mit Angabe des Intelligenz-Quotienten ist das Wesen der Intelligenz nicht erfaßt, andrerseits kann sie auch nicht in Teilleistungsfähigkeiten aufgelöst werden. Durch Rückgang auf die personale Grundlage werden diese Standpunkte überwunden. In der personalen Ganzheit wird die Einheitlichkeit und die Manigfaltigkeit der Intelligenz verständlich. Wohl gibt es für jeden Menschen ein einheitliches geistiges Niveau,

[1] Grundgedanken dieses Vortrages werden demnächst unter Beigabe von Abbildungen in dieser Ztschr. veröffentlicht werden. Die Schriftleitung.

dies zeigt aber keine glatte Ebene, sondern Berge und Täler: Die Modellierung stammt daher, daß der intelligente Mensch zugleich ein strebendes und fühlendes Wesen ist und daß die Intelligenz von der Gemüts- und Willensseite stark beeinflußt wird. So ist auch die Scheidung in praktische und theoretische Intelligenz nicht rein intellektueller, sondern charakterologischer Natur. Das Niveau ist früher erkennbar als die Modellierung, die sich erst allmählich im Kinde entwickelt. Daher ist auch die Intelligenzfeststellung beim jüngeren Kind weniger schwierig und kompliziert als beim älteren. Denkpsychologische Analysen zeigen weitere Verschiedenheit in der Intelligenzstruktur verschiedener Lebensalter. Ferner zeigen sie, daß Intelligenz nicht in der Fähigkeit zu Denkakten bestimmten Art besteht, sondern in der zweckmäßigen Auslese und Auswahl der jeweils geeigneten Denkakte. Daher muß die Definition lauten: Intelligenz ist die Fähigkeit, sich unter zweckmäßiger Verfügung von Denkmitteln auf den Forderungscharakter neuer Situationen einzustellen. Unintelligent ist nicht nur, wer zuwenig denkt, sondern auch, wer dort zuviel denkt, wo mit geringerem Denkaufwand Gleiches oder Besseres erreicht werden könnte. Aus dem personalen Urgrund kommt die Entscheidung darüber, welche Denkakte einzuleiten sind. Der überwiegend größte Teil aller intelligenten Handlungen sind praktische Handlungen. Die praktische Intelligenz unterscheidet sich von der „gnostischen" dadurch, daß sie konkret und flüssig ist, sich in jedem Augenblick umstellt, wenn es nötig ist und sich nicht in allgemeinen Regeln erschöpft. Sie zeigt gegenüber der unübersehbaren Fülle des wirklichen Lebens ein Nuancegefühl für Wahrscheinlichkeitsgrade und Umstellungsfähigkeit. Praktisch unintelligent ist, wer gegenüber dieser Fülle und Bewegung der Sklave seiner abstrakten Prinzipien, seiner einmal gefaßten Pläne und seiner Denkwünsche bleibt. Dem praktisch Intelligenten fehlt die Intellektualität, d. h. die Freude am Denken um des Denkens willen. Das Denken ist ihm nur ein Mittel, das er ebenso wie jedes andere Mittel zu ökonomisieren sucht.

Auf zweierlei besonders wird hier der Pädagoge hingewiesen: 1. die Verankerung der höchsten Denkprozesse in emotionalen und volitionalen Vorgängen und ihre große Abhängigkeit von der kindlichen Persönlichkeit, 2. die Ökonomie im geistigen Haushalt, die doch hier nicht so gemeint ist, daß die beste Einpaukmethode gesucht werden muß, sondern vielmehr so, daß auch nach der Tiefe hin zu den verwickeltsten Denkprozessen etwa der Mathematik doch schließlich ein einfacher Weg führen kann und daß das fahrige, zersplitterte, undisziplinierte, unökonomische Denken abwegig ist, während Einfachheit, Klarheit und Zweckmäßigkeit auch in Denkprozessen zum höchsten hinführt.

Mit speziellen Erscheinungsformen der Struktur des kindlichen Geistes und der kindlichen Persönlichkeit beschäftigen sich vier weitere Vorträge.

Marie Schorn (Würzburg) sprach über „Psychologie der Mehrfachhandlung" und erörterte das kindliche Verhalten gegenüber zwei oder mehreren Aufgaben, die es zu gleicher Zeit erledigen soll. Diese Aufgabestellung hat schon vielfach den Widerspruch der Pädagogen herausgefordert, als ob es sich hier um wirklichkeitsfremde Anforderungen handele: Wie soll ein Schulmann einen Unterricht für möglich und fruchtbar halten, in dem gleichzeitig gerechnet und eine Geschichte erzählt wird? Aber darum handelt es sich hier nicht, sondern darum, festzustellen, ob und wie weit das Kind imstande ist, gleichzeitig oder in schnell

wechselnder Umstellung verschiedene Eindrücke aufzunehmen und zu verarbeiten, wie es das Leben in und außer der Schule täglich von ihm fordert. Und für solche Feststellungen hat sich die Anwendung eines derartigen Verfahrens als brauchbar erwiesen. Wurden die Ergebnisse bei einer geforderten Mehrfachhandlung in Beziehung zur Schulnote gesetzt, so zeigte sich, daß die guten Schüler eine bessere Befähigung zur Mehrfachhandlung besaßen als die mittleren und diese bessere als die schwachen. Daraus geht hervor, daß die Mehrfachhandlung als Test zur Prüfung der Schultüchtigkeit verwandt werden kann. Für Beurteilung der kindlichen Zeugenaussage kann ein weiteres Ergebnis wichtig sein. Kinder, die nicht beschäftigt waren, machten über einen einfachen täglichen Vorgang, dem sie beiwohnten, mehr als doppelt so viele richtige Angaben als beschäftigte Kinder; auch erfaßten die beschäftigten wesentliche Momente viel schlechter als unbeschäftigte.

Marie Zillig (Würzburg) konnte in ihrem Vortrag „Einstellung und Zeugenaussage" experimentell nachweisen, daß bestimmte Grundeinstellungen Kinder und auch Erwachsene unbewußt in ihrem Urteil und Verhalten gegenüber Personen und Dingen stark beeinflussen, was auch für Beurteilung von Zeugenaussagen wichtig ist. Sympathie und Antipathie spielen eine große Rolle, wie kontrollierbare Berichte der Kinder über bestimmte Verhaltensweisen von fünf beliebten und fünf unbeliebten Kindern einer Klasse ergaben. Daß auch der Lehrer die besten Schüler unbewußt begünstigt, schloß sie aus folgendem: bei Nachprüfung korrigierter Arbeiten stellte sich heraus, daß bei diesen viel mehr Fehler übersehen waren als bei schlechteren Schülern.

Erismann (Innsbruck) sprach über „Kindliche Schlußprozesse". Entgegen den bekannten Ansichten Meumanns und Schüsselers, die den Kindern erst vom achten oder einem späteren Lebensjahr an das Vermögen, logische richtige Schlüsse zu ziehen, zuerkennen, wies Erismann bei seinen eigenen Kindern zweifellos echtes Schließen schon im Alter von vier Jahren nach. Weiter regte er eine Arbeit von Dr. Peter Meyer an, welche in den beiden untersten Volksschulklassen systematische Versuche mit Schlüssen aus der ersten und zweiten Schlußfigur durchführte. Dabei wurde die Stellung des Mittelbegriffes in derselben Figur variiert, abstrakte und anschauliche Begriffe wurden verwendet; es zeigte sich, daß derartige Variationen von größtem Einfluß sind auf die Schwierigkeit des Schlusses innerhalb derselben Figur. Das Ergebnis war der sichere Nachweis, daß die Mehrzahl der Kinder der untersten Volksschulklasse unter den für die kindliche Psyche günstigen Bedingungen Schlüsse nach der ersten und zweiten Figur, selbst mit unanschaulichen Beziehungen, ausführen können. Weitere Untersuchungen in Kindergärten sollen zeigen, in welchem Alter das erste Verständnis für einen Schluß sich regt. Besondere Hilfsmaßnahmen sollen das Versuchskind auf die Schlußoperation hinführen, um ihm den ersten Schritt zu erleichtern. Schon in der untersten Volksschulklasse mußten die Hilfsmittel bei einem Bruchteil der Kinder angewandt werden, während ein hoher Prozentsatz ohne alle Hilfe die Idee des Schließens an Hand der gebotenen Prämissen selbständig erfaßte und den Schlußakt ausführte.

D. Katz (Rostock) gab in seinem Vortrag „Fragen des Kindes" aus einem reichen Beobachtungsmaterial, das er an seinen eigenen Kindern gewonnen, heraus eine psychologische Erstbehandlung des kindlichen Gespräches.

Wir wenden uns dem spezielleren Gebiet der Schule zu, das auf den letzten Psychologenkongressen ja immer noch recht stiefmütterlich behandelt wurde, dem aber jetzt bei dem ungeheueren Wachsen der psychologischen Aufgaben, die die neue Schule stellt, immer mehr Aufmerksamkeit und Arbeit zugewandt wird.

Ohne eine Psychologie der Arbeit würde der Tätigkeit des Schulmannes die sicherste Grundlage fehlen. Wenn nun auch jeder Schulmann bis zu einem gewissen Grade darin selbst Psychologe ist, indem er unausgesetzt das Verhalten des arbeitenden Kindes beobachtet, die Wirkung der Arbeit prüft und kontrolliert und darauf seine unterrichtlich-erziehliche Arbeit aufbaut, so wird doch die Beschäftigung mit der Forschungsarbeit ihm nur Gewinn bringen können. Daher werden die Anregungen, die der Bonner Kongreß hierin in einigen seiner Vorträge gab, besonders dem Lehrer willkommen sein.

W. Blumenfeld (Dresden) rückte die Übungsphänomene in eine neue Beleuchtung. Man ist gewohnt, die Übung als eine Leistung anzusehen, die bestimmten Zwecken dient. Damit ist nichts gesagt über die Tätigkeit und das Verhalten des Subjektes während des Übungsvorganges und über die objektiven Arbeitsbedingungen. Den Pädagogen müssen aber besonders die einzelnen Momente des Übungsvorganges nach seiner subjektiven und objektiven Seite interessieren, da er vielleicht in jeder neuen Phase neue Maßnahmen anwenden wird. Der Vorgang ist der, daß nach kurzem Verwirrungszustand (Erwartung, Antizipation des Erfolges usw.) rasch ansteigendes Interesse an der Tätigkeit einsetzt. Von dem Moment der Beherrschung der Tätigkeit an kann zweierlei eintreten: 1. unbewußte oder bewußte Änderung des „Zieles“ (z. B. Ablenkung auf ein anderes), wobei die bisherige Tätigkeit ein „Durchgangsphänomen“ wird, 2. wenn die Änderung des Zieles verhindert wird, tritt Gleichgültigkeit, Langeweile, Widerwillen bis zur Unmöglichkeit der weiteren Tätigkeit ein. Man kann u. a. aggresive, attraktive, indifferente, persekutive, repulsive Phasen unterscheiden sowohl in der Haltung des Subjekts wie des Objekts.

Die Ermüdung ist in dem letzten Jahrzehnt häufiger Gegenstand wirtschaftspsychologischer als schulpsychologischer Untersuchungen gewesen und auch Moedes Vortrag über Ermüdungsmessungen war mehr auf das erste Gebiet eingestellt. Trotzdem kann die Anwendung auf das Schulkind ohne weiteres gemacht werden. Dabei ist die Feststellung bemerkenswert, daß alle Methoden, die aus einem Vergleich von Leistungen wie Gewichtheben u. a. vor und nach einer Arbeit einen Maaßstab für den inzwischen eingetretenen Grad der Ermüdung gewinnen wollen, an Wert weit hinter denen zurückstehen, die den Verlauf der Arbeit selbst kontrollieren. Auch der Schulpsychologe wird zweifellos gute Ergebnisse erzielen, wenn er die Leistungsstatistik nach dieser Seite ausbaut. Fortlaufende Kontrolle, Intervallkontrolle, periodische Stichproben, wie sie Moede vorschlägt, werden schon immer vom Lehrer angewandt. Es wird darauf ankommen, sie noch mehr zu verfeinern und die Ergebnisse weniger zur Bewertung des einzelnen Kindes als zur Besserung bestehender Einrichtungen zu verwenden.

Sowohl nach dieser Richtung wie auch für die Behandlung des Einzelnen wollten die arbeitspsychologischen Feststellungen an Kindern und Jugendlichen Fingerzeige geben, über die Th. Valentiner (Bremen) sprach. Dieser

zeigte an Hand von statistischem Material und graphischen Darstellungen, daß bei Steigerung der Anforderungen die Leistungen nicht bei allen um den gleichen Wert sinken, sondern um einen mit geringerer Leistungsfähigkeit stark wachsenden Wert und daß umgekehrt bei Herabmindern der Anforderungen bei den Schwächeren eine relativ größere Besserung in den Leistungen eintritt als bei den Leistungsfähigeren. Wird aber danach etwa bei Übergang in eine schwierigere Schule die stärkste Gruppe nur wenig betroffen und kann auch die mittlere noch aushalten, so brechen die Schwachen unter dem auf sie relativ viel stärker wirkenden Druck sehr bald völlig zusammen, während sie in der leichteren Schule vielleicht Gutes leisten. Darin dürfte ein Hinweis liegen, unter welchen Gesichtspunkten organisatorische Maßnahmen der Schülerauslesen und Sonderorganisationen für Schwächere auch zu betrachten sind.

Das Problem der Begabtenauslese, das die pädagogischen Psychologen im letzten Jahrzehnt außerordentlich beschäftigt hat, kann noch immer nicht als gelöst betrachtet werden. Einen großen Fortschritt bedeutet es, daß man neben Bewährungskontrollen für das angewandte Prüfverfahren, wie sie Hamburg erstmalig auf diesem Gebiet in großem Umfang durchgeführt hat, Bewährungsvergleiche zwischen den verschiedenen in Frage kommenden Auslesemethoden systematisch durchführt, wie das in Mannheim auf Anregung von O. Selz geschehen ist. Der Mannheimer Schulpsychologe Lämmermann berichtete von der recht komplizierten Berechnung, die er zur Ausführung dieser Vergleiche vorgenommen hatte. Dabei hatte sich herausgestellt, daß kein Verfahren zu einem ganz einwandfreien Ergebnis führt, daß aber ein kombiniertes Verfahren, das eine Begabungsprüfung mitverwendet, eine große Verbesserung bedeutet. Je schärfer die Auslese, desto größer wird auch die Zahl derer, die zu Unrecht abgewiesen werden. Lämmermann berechnete, daß bei Anwendung des relativ besten Verfahrens und bei einer „Härte", die nicht mehr als 2% Geeignete mitabweist, 44% Ungeeignete ferngehalten werden und bei einer Härte bis zu 3% sogar 62%.

O. Selz teilte ergänzend mit, daß die Ergebnisse der psychologischen Prüfung in mehreren Jahren konstant geblieben seien, obwohl die Tests gewechselt hätten. Der Vorzug des Mannheimer Verfahrens bestehe 1. in der Ersetzung der intuitiven Synthese der Auslesefaktoren durch ihre rechnerische Synthese, 2. in der Ermittlung des gerechtesten Verfahrens durch Berechnung der Härten der einzelnen Auslesemethoden. Auch sei es geglückt, die höhere Schule für Auskunftserteilung über die aufgenommenen Schüler zu gewinnen.

Auf zwei sprachpsychologische Vorträge kann hier nur ein Hinweis gegeben werden; beiden ist gemeinsam, daß sie in der Sprache mehr als ein Begriffszeichensystem sehen — Werner (Hamburg) handelte von dem „physiognomischen" Ausdruck der Sprache (jedes Wort hat gleichsam sein „Gesicht", worüber auch experimentelle Selbstbeobachtungen vorliegen); K. Bühler (Wien) hielt einen Vortrag über die Symbolik der Sprache und unterschied drei Darstellungsfelder der Sprache. Lautmalerei, Anschauung und Denktätigkeit werden dann im einzelnen besprochen.

Eine Bereicherung für die Psychologie des Lesens gab O. Kutzner (Bonn). Bei dem von ihm gebrauchten Tachistoskop ziehen die einzelnen Buchstaben eines Wortes sukzessiv vor den Augen des Kindes vorbei, und es ließ sich

feststellen, wie die Gesamtform zustande kommt und welche Bedeutung die Gesamtform für den Leseprozeß hat.

Über die Abhängigkeit der Leseleistung von Alter und Begabung sprach Hoffmann (München). Seine Versuche erstreckten sich auf 250 Volksschüler (Knaben und Mädchen) im 7.—14. Lebensjahr. Er bot tachistoskopisch 1. Konsonantengruppen, 2. sinnvolle Worte, 3. sinnlose Silbengruppen, 4. unbekannte Worte. Begabungsunterschiede waren beim Lesen sinnvoller Worte mehr bemerkbar als beim Konsonantenlesen. Besonders vom 10. Jahre an treten beim Konsonantenlesen diese Unterschiede naturgemäß wenig hervor, da es eine einfachere geistige Leistung ist, die mechanisiert wird, während die Unterschiede für Wortlesen fortbestehen. So kann das tachistoskopische Lesen sinnvoller Worte als Test für erste grobe Begabungsfeststellungen angewendet werden.

In der pädagogischen Literatur auch der letzten Zeit findet man nur selten einen Hinweis auf die **Gestaltspsychologie,** die doch heute so viele Forscher intensiv beschäftigt. Es liegt das sicher weniger daran, daß die Gestalttheorie nicht wertvolle Anregungen auch für die Pädagogik zu geben vermöchte, als vielmehr an der relativ beschränkten Anwendung, die bisher auf die Tatsachen des seelischen Lebens gemacht sind. Die exakte Anwendung geht noch nicht sehr weit über den Aufbau der Wahrnehmungswelt hinaus. Wenn sich daher Sander (Leipzig) in seinem Sammelreferat über „Experimentelle Ergebnisse der Gestaltpsychologie" auf die Gestaltswahrnehmung beschränkt und auch sonst von keiner Seite eine weitere Ausdehnung versucht wurde, so ist hier nicht der Platz, das schwierige Problem der Bedeutung der Gestalt oder noch allgemeiner gefaßt der psychologischen Ganzheit für die Pädagogik aufzurollen. Es sei in diesem Zusammenhang noch zweier Vorträge gedacht: von E. Rubin (Kopenhagen) über wahrgenommene Bewegungen und von K. Goldstein (Frankfurt) über die Beziehungen zwischen motorischen und sensorischen Vorgängen auf gestalttheoretischer Grundlage.

Die Frage der erklärenden und verstehenden Psychologie steht noch immer im Mittelpunkt psychologischer Erörterungen. In Groningen war ihr ein ganzer Vormittag gewidmet; auch in Bonn führte der Vortrag G. Störrings über eine Teilfrage dieses Problems zu lebhaften Auseinandersetzungen. Störring beschränkte sich auf eine kritisch ablehnende Stellungnahme zu Sprangers Auffassung von der naturwissenschaftlich fundierten Psychologie und zu Jaspers Methoden der verstehenden Psychologie. In der Aussprache wurde vielfach zu dem ganzen Problem Stellung genommen. So betonte K. Marbe (Würzburg), daß er neben der Methode, die die Naturwissenschaft anwende, auch die verstehenden Methoden zulasse und anerkenne. In der psychologischen Praxis könne man die letzteren nicht entbehren. Und damit ist auch wohl die Seite des Problems bezeichnet, die den Pädagogen besonders interessiert. Während diesem die theoretische Behandlung der ganzen Frage recht fernliegt, hat für ihn die Frage größtes Interesse: Welche Hilfe bietet die verstehende und die kausal erklärende Psychologie (wenn man doch einmal diesen Riß machen möchte) in ihren Einzelergebnissen und im ganzen für die Bildungsarbeit? Wenn E. R. Jaensch (Marburg) in der Aussprache darauf hinwies, daß er zu weitgehender Verständigung mit Spranger und der geisteswissenschaftlichen Psychologie gelangt sei, so konnte er dies durch seinen Vortrag „Über psychologische Typen-

forschung und Wertphilosophie mit besonderer Rücksicht auf die Fragen der Religionspsychologie" noch verdeutlichen. Hier entwickelte er die Grundlage zu einer Typenlehre, indem er besonders den Typ des nach innen und nach außen integrierten Menschen herausarbeitete, die gewiß auch dem Pädagogen von Gewinn sein wird. Denn scharf umgrenzte Typen werden stets dazu dienen, wie es Spranger einmal ausdrückte, Strukturen sehen zu lernen. Aus der erklärend-naturwissenschaftlichen Forschung sei der Vortrag von U. Ebbecke (Bonn) genannt, desssen Ausführungen über „Die Bedeutung der Untersuchungen über innere Sekretionen für die Psychologie" wohl für jeden pädagogisch interessierten Zuhörer eine Mahnung waren, wie außerordentlich abhängig der gesamte geistig-seelische Aufbau und die Entwicklung der Persönlichkeit von den körperlichen Vorgängen im Organismus ist.

Obiger Bericht beschränkt sich auf die Vorträge von direkter pädagogisch-psychologischer Bedeutung. Bezüglich der weiteren Darbietungen — von denen so manche ebenfalls von Interesse für den Pädagogen sein dürften — sei auf den offiziellen Kongreßbericht (der im Verlag von S. Fischer erscheinen wird) verwiesen.

Leider trat der langjährige Vorsitzer G. E. Müller (Göttingen) von seiner Stelle zurück. Der Kongreß ehrte ihn durch Überreichung eines Diploms. Dem neuen Vorstand gehören an: E. Becher (München), K. Bühler (Wien), W. Köhler (Berlin), F. Krueger (Leipzig), K. Marbe (Würzburg) als Vorsitzer, R. Sommer (Gießen) als stellvertretender Vorsitzer, W. Stern (Hamburg).

Der nächste Kongreß im Jahre 1929 wird in Wien stattfinden.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Eine medizinisch-psychologische Beobachtungsstation.

Jeder, der sich erzieherisch mit Menschen beschäftigt hat, weiß, daß der Mensch infolge seiner vielfachen Anlagen und der quantitativ verschiedenen Stärke der Anlagen keine psychochologische Einheit ist. Wenn auch durch den Organismus die biologische Ganzheit gewahrt bleibt, geben die oft gegeneinander fließenden psychischen Kräfte ein uneinheitliches Bild der Gesamtpersönlichkeit. Sind schon bei den normalen Durchschnittsmenschen Perioden seelischer Depression oder Zeiten leichteren psychischen Abflusses zu finden, ist schon das normale Leben mit dem Wechselschlag der alltäglichen Hemmungen und Schwierigkeiten eine wellenförmige Bewegung, so tritt dies ganz besonders zutage bei jenen Menschen, die teils durch ihre biologischen Faktoren gehemmt oder geschädigt, teils durch psychische Belastungen intellektueller, emotionaler oder motorischer Art gedrückt sind. Die Erfahrung wie die Naturwissenschaften haben nun gelehrt, daß, je eher irgendwelcher Defekt durch Eingriff zum Heilen gebracht oder überkompensiert wird, um so eher auch die Folgen einer solchen Hemmung schwinden. Es ist deshalb ein besonderes Verdienst, daß man bereits Kinder zur Beobachtung herangezogen hat, um körperliche oder seelische Hemmungen eingehend zu untersuchen und in bestimmte Behandlungsweise zu nehmen. Denn nur die längere

Beobachtung eines Menschen gewährt die Möglichkeit, den Menschen in seinen verschiedenen Verhaltungsweisen kennen zu lernen, seine Reaktion, Emotionalität, sein Erfahrungswissen und seine praktische Brauchbarkeit zu sichten, um eine seinen Anlagen und Fähigkeiten entsprechende Erziehung verfolgen zu können.

Zugleich weiß man aber aus den Naturwissenschaften, daß die biologische Grundlage und ihre normale Funktionalität da sein muß, damit die seelischen Vorgänge ihren normalen Ablauf nehmen können. Ist der Mensch durch schwache Körperkonstitution gehindert zu größeren seelischen Anstrengungen, so ist es erklärlich, daß er gegenüber größeren Aufgaben, die sich an seine Intelligenz oder an seinen sittlichen Willen richten, versagen kann. Ist dazu sein Willensleben geschwächt durch eine außerordentliche Stärke des Trieblebens, so daß er bei gewissen Erregungen seiner Triebe die Herrschaft über seine Funktionen verliert, so wird man nicht geneigt sein, ihn in Lebensstellungen zu bringen, die größere geistige Spannkraft erfordern. Eine medizinische Fundierung der Untersuchung hat man dann auch seit den letzten Jahrzehnten als unbedingtes Erfordernis jeder Beobachtung angesehen.

Die geistigen Fähigkeiten, die sich allmählich bei normaler Körperkonstitution entwickeln, welche durch die stetige Erfahrung des Menschen stets wachsen, sich stählen, einüben, müssen durch die psychologischen Methoden zu einem klaren Bilde herausgearbeitet werden, um über den betreffenden Menschen ein Urteil abgeben zu können. Die Beschäftigung mit dem Kleinkinde hat durch die großen Untersuchungen der Psychologen — Namen möchte ich mir hier versagen — in den letzten Jahren ja mannigfache Ergebnisse gezeitigt. Die Methoden, wie sie durch Binet-Simon und durch Bobertag, sowie durch das Hamburger psychologische Institut (W. Stern) ausgebildet wurden, haben manche Handreichungen geboten, um über die seelischen Fähigkeiten der Kinder sich klar zu werden.

Vom pädagogischen Standpunkt ist es eine besondere Aufgabe, die medizinische Beobachtung der körperlichen Konstitution und ihrer Funktionalität mit den psychischen Beobachtungen bei der Untersuchung von Kindern zu verbinden, um über die Gesamtpersönlichkeit des Kindes sich klar zu werden und das Kind seinen körperlichen Anlagen und seelischen Fähigkeiten entsprechend auszubilden und zu einem bestimmten Erziehungsziel hinzuleiten.

Diese pädagogische Aufgabe erfordert eine besondere Tiefe bei jenen Kindern, die nicht mehr den normalen Entwicklungen zugerechnet werden können. Die körperlichen Anomalien und ihre Wirkungen auf die Psyche, die motorische Sensibilität und ihr Einfluß auf die Konzentrationsfähigkeit, die Gründe für einen vorzeitigen Abschluß der Gehirnentwicklung und deren Behinderung für das Denken des Menschen, die Einwirkungen der Skrofolose, der Epilepsie, die verschiedenen Grade des Schwachsinnes (Imbezibilität, Debilität, Idiotie), die Psychopatien feststellen, wird die besondere Aufgabe einer Beobachtungsstation für Kinder, die sich zum Ziel setzt, Eltern und Erziehern Aufschluß über die mögliche Bildsamkeit eines defektiven Kindes zu geben.

Eine solche Beobachtungsstation, die ein Zusammenarbeiten von Medizinern und Psychologen gibt, ist vor einem halben Jahre in Bonn a. Rh. errichtet worden als „Rheinische Provinzial-Kinderanstalt für Seelisch-Abnorme". Diese Anstalt ist angegliedert der psychiatrischen Klinik der Universität und steht

unter Leitung des vortrefflichen Psychiaters Univ.-Prof. Dr. med. O. Löwenstein. Nach der bereits halbjährigen Benutzung der Anstalt ist es wohl gestattet, einen kleinen Überblick über die dortige Arbeitsweise zu geben. Natürlich muß gesagt werden, was ja für jeden Mitarbeiter solcher Anstalten eine Selbstverständlichkeit ist, daß man aus den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung und stetiger Erfahrung immer wieder lernt, um neue Wege zu versuchen. Von einem Abschluß und einer Festlegung der Arbeitsmethode kann selbstverständlich bei solchen Arbeitsgebieten keine Rede sein.

Die Kinder, welche der Untersuchung der dortigen Anstalt überantwortet werden, bleiben meist einige Monate zur Beobachtung in der Anstalt. Dort ist es das Bestreben: ambulante Fälle, wie sie leider durch Platzmangel nötig werden, in eingehender Untersuchung möglichst so zu behandeln, daß auch hier ein Ergebnis erzielt werden kann.

Die Kinder, welche nun länger zur Beobachtung in der Anstalt verweilen, werden auf den einzelnen Abteilungen beobachtet in ihrem Gebaren zu ihren Spielkameraden, in ihrem Verhalten während der gemeinsamen Spiele. Es sondern sich auf der Abteilung schon diejenigen Kinder aus, die zu einem Sonderdasein neigen, sei es aus gemütlicher Depression, sei es aus Mangel an Einfühlung. Es zeigen sich aber auch diejenigen, welche sofort bei einer Gesamtheit den Ton angeben und die anderen Kinder beherrschen.

Der Mediziner untersucht das Kind auf seine Körperkonstitution, Funktionalität und Beherrschen der Bewegung. So es nötig ist, wird das Kind in medizinische Behandlung weiter genommen. Zugleich wird vom Mediziner eine Familienanamnese aufgestellt, die Aufschluß erteilt über die häuslichen Verhältnisse, über die Anlagen und Krankheiten der Eltern und Geschwister. Daß zerrüttete Familienverhältnisse und Geistesanomalien der Eltern (Trunksucht, Epilepsie, Schwachsinn, venerische Krankheiten usw.) sich oft in der Struktnr der Kinder spiegeln, braucht nicht besonders erwähnt zu werden.

Ist das Kind eine zeitlang in der Anstalt gewesen und hat der Mediziner seine Untersuchung vollendet, so beschäftigt sich der Psychologe mit diesem Kinde und untersucht die geistigen Fähigkeiten. Das Testmaterial entnimmt man dem Methodenbuch, welches das Hamburgische Institut herausgegeben hat (Stern-Wiegmann). Natürlich kann man nicht so mechanisch vorgehen, wie es die Einzelmethoden für normale Kinder vorschreiben. Man muß Rücksicht nehmen auf die Gesamtstruktur des Kindes, muß Achthaben auf die Entfaltung des Interesses, welches das Kind im Augenblick zeigt. So folgt der Psychologe sehr dem augenblicklichen Interessenablauf des Kindes und sucht möglichst die einzelnen Methoden so anwenden, wie sie gerade der Seelenlage der Vp. entsprechen. Die Prüfung der Aufmerksamkeit und ihrer Spannkraft wird wohl zur Beobachtung bei allen Aufgaben dienen, doch wird sie besonders geprüft bei dem Bourdon-Test oder bei den Kleineren während der Durchlochung von Tafeln. Die Vergleichsfähigkeit bei Farben und Gewichten wird besonders bei deren Reihenbildung beobachtet. Es zeigt sich vielfach, daß die Farben verwechselt werden, andererseits aber auch, daß die Farbennamen unbekannt sind, während die Farben richtig unterschieden werden. Die unmittelbare Merkfähigkeit wird an den verschiedenen Tests erprobt durch Nachsprechen von Zahlen, konkreten und abstrakten Worten, Sätzen, durch Wiedererkennen von sinnlosen

und sinnhaften Bildern. Die optische Übertragung von Punktfiguren, die Wiedergabe von geometrischen Zeichnungen, die Rhythmisierung von Schlägen usf. sollen dem Kl. ein Bild der direkten Merkfähigkeit des Vp. geben. Weiter geprüft wird das Gedächtnis an Bildern, Erzählungen, die Bildbetrachtung als Bilddeutung, Bildserien-legen an Lücken-Bildern. Die höheren Denkprozesse, wie Kombinationsfähigkeit (Ergänzen von Bildern, Ebbinghaus-Test), Dreiwortmethode, Zahlenoperation (Addition, Subtraktion usw.), begriffliches Denken (Zweckangaben, Oberbegriffsuchen, Abstrakta erklären). Die Umstellungsfähigkeiten (Worte umstellen zu sinnvollen Sätzen, Situationswechselfragen), die Kritikfähigkeit bei widersinnigen Bildern und Sätzen werden besonders eingehender Prüfung unterzogen. Zugleich wird das praktische Wissen und die mechanische Findigkeit (Drahtproben nach Rossolimo, Käfigversuch) untersucht, die Widerstandsfähigkeit gegen suggestive Fragen wird an Bildern besonders erprobt. Von den gesamten intellektuellen Prüfergebnissen ist es möglich, ein psychologisches Profil anzufertigen. Die Aufstellung dieses psychologischen Profils und die Auswertung innerhalb des Profils liegt augenblicklich in den Händen der Psychologin der Anstalt Frl. Dr. Neber.

Um die verschiedenen Anlagenwirkungen von Seiten der Eltern und Ahnen und die Milieueinflüsse näher zu untersuchen, hat man der Anstalt eine erbbiologische Forschungsanstalt angegliedert. In dieser Abteilung sind die Akten aller Geisteskranken Rheinlands und Westfalens vorhanden seit dem 18. Jahrhundert. Es sind die Akten der aufgehobenen Anstalt für Geisteskranke in Siegburg. Da man zugleich mit den heutigen Anstalten in Verbindung steht, ist es leicht möglich, an Hand dieses Materials den Stammbaum einer Familie bis zu Großväters und Urgroßväters Zeiten aufzustellen. Die archivarischen Arbeiten dieses Institutes sind so eingerichtet, daß man sogleich die Namen der schon in Anstalten behandelten Geisteskranken zur Verfügung hat. Man hat dort mit Hilfe des Materials heute schon Stammbäume, die durch sämtliche Familienglieder bis weit in das 18. Jahrhundert hinausreichen, die nicht allein die direkte Familienlinie, sondern auch die Familie der Geschwister, der Eltern und Großeltern verfolgen.

Überblicken wir die ganze Einrichtung, wie sie augenblicklich in Bonn unter Leitung O. Löwenstein vorhanden ist, so müssen wir sagen, daß aus einer solchen Anstalt fruchtbare Anregungen für die Psychologie und Psychiatrie, wie auch für die Pädagogik erwachsen. Zugleich wird durch diese doppelte Beobachtung des Mediziners und des Psychologen für die jeweiligen Kinder Sicherheit für die zukünftige Erziehung erzielt. Dem Ausbau der Anstalt kann man zu Nutzen der Wissenschaft und zum Frommen der jungen Menschen, die sich dort der Untersuchung stellen, nur das Beste wünschen.

Düsseldorf. Dr. W. Schuwerack.

★

Die Ausstellung der deutschen Jugend „Das junge Deutschland“ vom 12. August bis 25. September 1927 in Berlin.

Das Unternehmen wird vom Reichsausschuß der deutschen Jugendverbände, der Spitzenorganisation der großen Verbände der Jugendbewegung und Jugendpflege aller Richtungen mit ihren zusammen mehr als vier Millionen Mitglie-

dern, in der Zeit vom 12. August bis 25. September 1927 unter Mitwirkung verschiedener Reichs-, Landes- und Kommunalbehörden und zahlreicher freier und öffentlicher Körperschaften und Vereinigungen der Jugendwohlfahrt und der Jugendpflege veranstaltet. Der preußische Finanzminister hat für die Ausstellung das schöne Berliner Schloß Bellevue und einen Teil des zu dem Schloß gehörigen Parkes zur Verfügung gestellt.

Die Ausstellung wird einen möglichst umfassenden Überblick über die gesamte kulturelle, soziale, gesundheitliche und bevölkerungspolitische Lage der jungen Generation bieten. Zahlreiche, vom Reichsausschuß der deutschen Jugendverbände angestellte statistische Erhebungen größten Maßstabes ermöglichen, auf der Ausstellung wertvollste Aufschlüsse jugendkundlicher Art zu zeigen, wie es sie für die gesunde Jugend bislang überhaupt noch nicht gegeben hat. Ferner werden die Jugendverbände aller Richtungen und Bekenntnisse zum erstenmal mit einer umfassenden Selbstdarstellung ihres Willens und ihrer Arbeit gemeinsam vor die Öffentlichkeit treten.

In bewußter Unterscheidung von anderen Ausstellungen baut sich die Ausstellung „Das junge Deutschland“ unter Verzicht auf jede Messe- und Reklameschau als rein nach fachlichen Gesichtspunkten geordnete Kulturausstellung auf. Diese Art der Gestaltung verlangte freilich von den sich beteiligenden Verbänden eine starke Unterordnung unter die gemeinsame Idee, und es mag als bemerkenswert hervorgehoben werden, daß sich trotz aller unbestreitbar vorhandenen Spannungen die gesamte deutsche Jugend hier zu einem gemeinsamen Werk zusammengefunden hat.

Wenn die Ausstellung „Das junge Deutschland“ ein möglichst umfassendes Bild der gegenwärtigen Lage deutscher Jugend geben will, so soll das aber nicht zerfallen in zusammenhanglose Einzelbilder, die in ihrer Fülle und Art den Besucher verwirren, sondern soll von dem leitenden Gedanken gestaltet sein, daß Beruf und Freizeitbewegung, das Leben in der Familie und im Jugendbunde, Spiel und Leibesübungen, Bildung und gegenseitige Hilfe der Jugend getragen werden von einem in der Form hundertfach verschiedenen, in seinem Wesen aber einheitlichen, ursprünglichen Kulturwillen der Jugend. Der Plan zeigt die folgende Gliederung.

I. Die bevölkerungspolitische, soziale und gesundheitliche Lage der Jugend. Die freie und öffentliche Jugendpflege.

A. Zahl, Arbeits- und Lebensverhältnisse der Jugend.

Das zahlenmäßige Verhältnis der Jugend zur Gesamtbevölkerung. Die Berufsverhältnisse der erwerbstätigen Jugend: Die erwerbstätigen Jugendlichen in ihrem zahlenmäßigen Verhältnis zu den erwerbstätigen Erwachsenen. Die Arbeitszeit. Urlaub und Erholung der erwerbstätigen Jugend. Aufgabe und Wesen der Berufsberatung. Die Berufsschule. Wohnungs- und Lebensverhältnisse der Jugend.

B. Gesundheitszustand und Gesundheitspflege der Jugend.

Allgemeine und besondere Darstellung des Gesundheitszustandes der Jugendlichen. Umfang und Art der Gesundheitspflege und Erholungsfürsorge. Gesundheits- und Erholungsfürsorge durch Berufsschulen.

C. Die deutschen Jugendverbände.

Das Zahlenverhältnis der in den Verbänden zusammengeschlossenen Jugendlichen zu der übrigen Jugend. Selbstdarstellungen der deutschen Jugendverbände: Wesen, Ziel

und Bildungsarbeit der Bünde. Wesen, Aufgabe und Arbeit des Reichsausschusses der deutschen Jugendverbände und seiner Landesausschüsse.

D. Öffentliche und freie Träger der Jugendpflege.

Die jugendpflegerischen Maßnahmen des Reichs, der Länder, der Selbstverwaltungskörperschaften und Gemeinden, der Kirchen und Schulen, der Industrie und des Handels.

E. Jugendverwahrlosung und Jugendfürsorge.

Gefährdung, Verwahrlosung und Kriminalität der Jugendlichen. Öffentliche und freie Hilfe und Fürsorge für die Jugend: Jugendberatung, Jugendfürsorgeerziehung, Jugendgefängnis. Die soziale Selbsthilfe und Mitarbeit der Jugend.

II. Die Freizeit der Jugend.

A. Die Notwendigkeit der Freizeit.

Die Notwendigkeit und Bedeutung einer ausreichenden Freizeit für die Jugend. Die Freizeitforderungen der deutschen Jugendverbände. Die Leistungen der deutschen Jugendverbände, öffentlicher und freier Körperschaften für die förderliche Verwendung der Freizeit Jugendlicher.

B. Die berufliche Fortbildung in der Freizeit.

Die Einzelveranstaltungen der Verbände: Vorträge, Filmvorführungen, Besichtigungen, Führungen. Kurse. Anschauungsmaterial, Lehrmaterial. Berufsausbildung der Mädchen. Berufskundliche Veranstaltungen außerhalb der Berufsschule.

C. Förderung der allgemeinen Bildung in der Freizeit.

Leistungen der Verbände: Vorträge, Kurse, Lichtbild- und Filmvorführungen. Organisierte Besuche von Theatern, Konzerten, Museen; Besichtigungen und Führungen. Die Jugendzeitschrift als Bildungsmaterial. Das gute Buch in der Bildungsarbeit. Volkshochschulen im Dienst der allgemeinen Fortbildung der Jugend. Die Volkshochschulheime. Öffentliche Bibliotheken und Jugendbildung. Lichtbild und Film als Mittel der Bildungsarbeit.

D. Körperpflege und Leibesübungen in der Freizeit.

Die Jugendarbeit in den Verbänden für Leibesübungen. Leibesübungen und Körperpflege in den Jugendverbänden. Sinn und Bedeutung der Leibesübungen für die Jugendlichen. Die Gymnastik. Körperschulungswochen. Sportärztliche Beratung. Sportgeräte.

E. Freizeitgestaltung durch Wanderungen und Ferienzeit. Das Wander- und Ferienheim der Jugend.

Das Wandern in den Jugendverbänden. Die Bedeutung des Wanderns. Wanderziele der Jugend. Die Geschichte des Jugendwanderns. Die Technik des Jugendwanderns. Beratung und Auskunftsstelle für jugendliches Wandern. Das Wandern am Wochenende. Die Ferienwanderung. Das Jugendherbergswerk. Ferienheime der Jugend. Jugendburgen. Zeltlager. Ferienkurse. Freizeiten. Ferienwanderungen als Mittel der Fortbildung.

F. Erwerbslose Jugendliche und Jugendpflege.

Umfang der Erwerbslosigkeit Jugendlicher. Gefahren der Erwerbslosigkeit. Jugendpflegerische und arbeitsfürsorgerische Maßnahmen für erwerbslose Jugendliche. Träger der Veranstaltungen. Aufbringung der Kosten. Darstellungen der getroffenen Einrichtungen. Notstandsarbeit (Sportstättenbau, Jugendheimbau). Verlängerung der Schulpflicht. Ausdehnung des Berufsschulunterrichts. Bildungseinrichtungen der Verbände. Einrichtung von Lehrwerkstätten. Vorlehre. Unterhaltende und gesellige Veranstaltungen. Speisungen. Vergünstigungen.

III. Die Kulturbewegung der deutschen Jugend.

A. Stellung der Jugend zur Gesellschaft.

Die Einwirkung der Jugend auf die Schule. Der Berufsgeist der Jugend. Der politische Wille der Jugend. Die Stellung der Geschlechter zueinander. Der Jugendliche in der Familie. Die neue Familie. Siedlungen durch die Jugend. Jugend und Fest.

B. Die Musikbewegung der Jugend.
Die Wiederentdeckung des Volksliedes. Die Singgemeinden und Volksmusikhochschulen. Das Streben der Jugend nach einer neuen Musikkultur. Historische Schau der Liederbücher und -blätter der Bünde. Instrumentenschau.
C. Spiel und Bühne der Jugend.
Stegreifspiel. Weihespiel. Schelmenspiel. Bühnenentwürfe. Szenenbilder. Puppenspiel. Schattenpiel. Der Bewegungschor. Der Sprechchor. Ausstellung von Puppen. Figurinen.
D. Der Tanz der Jugend.
Volkstanz. Weihetanz. Der neue Gesellschaftstanz. Neue Tanzschöpfungen der Jugend.
E. Der literarische Wille der Jugend.
Dichtung der Jugend. Die Verlage der Jugend. Zeitschriften der Jugendbünde. Die Einwirkung der Jugendbewegung auf die Presse. Die vorbildliche Jugendbücherei. Der Kampf der Jugend gegen literarischen Schund und Schmutz. Die Jugendbewegung in der Karikatur.
F. Bildende Kunst der Jugend.
Ausstellung von Gemälden, Graphiken und Plastiken.
G. Die Handwerkskultur der Jugend.
Ausstellung handwerklicher Gegenstände aus Werkstätten der Jugend: Arbeiten aus Holz, Leder, Glas, Stein, Metall. Webereien, Bucheinbände und Buchschmuck, Bastelarbeiten Jugendlicher. Entwicklung der Jugend-, Wander-, Fest-, Tanz- und Hauskleidung.
H. Das schöne Heim der Jugend.
Das Wandervogelnest. Das Landheim. Die Jugendburg. Das Heim in der Stadt.
J. Das Jugendfest.
Das Festkleid der Jugend. Der Festraum. Der Festtisch. Die Gestaltung des Festes.

Die Ausstellung werden verschiedenartige Veranstaltungen begleiten: Vorträge über alle Gebiete der Jugendkunde; Aussprachen in zwangloser Form über die Kulturbewegung der deutschen Jugend; Musikaufführungen der besten Jugend-Musikscharen (geistliche und weltliche Musiken, Singstunden, Wald- und Abendmusiken, Singwoche); Jugendspiele der besten deutschen Spielscharen (Festspiele, Weihespiele, Stegreifspiele, Puppenspiele, Schattenspiele, Sprechchoraufführungen, Bewegungschöre, außerdem eine Freizeitwoche für das Laienspiel). Tanzaufführungen der besten deutschen Tanzscharen aller Gaue (Volkstänze, Weihetänze, Tanzspiele). Lichtbildvorführungen von Filmen der Jugendverbände und guter Filme für die Jugend. Jugendfeste im Schloßpark mit Volkstänzen, Kasperletheatern, Jugendzirkus u. a.

*

Nachrichten.

1. Von der Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen wird in Wien vom 8.—10. September d. J. der 7. Deutsche Jugendgerichtstag mit dem Verhandlungsgegenstand „Die Durchführung des Jugendgerichtsgesetzes als Personenfrage" abgehalten.

2. Der 4. Internationale Kongreß für Individualpsychologie findet vom 17.—19. September d. J. in Wien statt. Es wird dort u. a. über „Verhütung und Behandlung von Psychosen", Verwahrlosung und Kriminalität, ihre Verhütung und Behandlung in Schule und Haus, verhandelt werden. Die Kongreßleitung hat als Anschrift Wien III, Untere Weißgärberstraße 16/17.

3. Das Psychologische Institut für Wissenschafts- und Begabungsforschung in Barmen veranstaltet mit Unterstützung des städtischen Verkehrsamtes, Verkehrsver-

eins, Handwerksamtes, Einzelhandelsverbandes, der Handelskammer usw. vom 14. bis 20. September d. J. eine Reklamepsychologische Woche (Barewo), die mit einer Ausstellung und mit Vorlesungen namhafter Psychologen Deutschlands (u. a. Prof. Lindworsky-Köln, Prof. Moede-Berlin) ausgefüllt ist.

4. Die Erfurter Pädagogische Akademie-Abteilung lädt für die Zeit vom 14. bis 18. Oktober unter dem Thema „Das Jugendalter, sein Wesen und seine Bildsamkeit" zu einem Ferienkursus ein. Als Veranstaltungen sind Vorträge, gemeinschaftliche Erörterungen, Ausflüge und Besichtigungen vorgesehen. Der Entwurf des Studienplanes umfaßt die folgenden Gegenstände: Hauptfragen der Seelenkunde des Jugendalters; Die Lebensform des Kindes in ihrer Bedeutung für den werdenden Jugendlichen: Forschungsaufgaben und Wege der Charakterologie des jugendlichen Menschen: Sinn und Bedeutung der Jugendbewegung; Religiöse Nöte des Jugendalters und ihre Überwindung; Die Rolle der Heimat in der Wesensprägung des Jugendlichen; Die geschlechtliche Reife als Fortschritt und Hemmung; Der jugendliche Mensch auf dem Wege zum Staat; Aufgaben der Jugendlichen-Bildung im Lichte der Nachwuchserziehung für Wirtschaft und Technik; Die Schule und das Jugendalter (Fragen des äußeren Aufbaus und des inneren Bildungslebens); Der entartete Jugendliche und seine Helfer; Die Leibesübung und das seelische Reifen. Für die Besetzung des Programms sind Zusagen führender Fachvertreter gewonnen worden. Nähere Angaben darüber werden bald folgen. Anfragen sind an die Pädagogische Akademie-Abteilung (Sekretär Dr. Arthur Hoffmann), Erfurt, Blumenthal-Straße 7 (Fernruf 3640) zu richten.

5. Vom 30. September bis 4. Oktober d. J. tagt im großen Bürgersaale des Berlin-Schöneberger Rathauses ein vom „Bund Entschiedener Schulreformer" einberufener Öffentlicher Kongreß „Großstadt und Erziehung", der das Problem des Menschenwachstums als Totalität anpacken soll. Wie müssen wir Milieu und Erziehung ändern, Menschen und Umwelt einander anpassen, damit eine stabile Harmonie möglich wird? Die Problematik des großstädtischen Lebens soll in ihrer Ganzheit in Städtebau, Industrie, Familie, Erziehung usw. aufgerollt werden. Zwei Kundgebungen „Die Großstadt von heute -- eine Volksverderberin" und „Die Großsiedlung der Zukunft — eine Volkskulturstätte", in denen zahlreiche Kulturpolitiker, Wirtschafts- und Bodenreformer und Reichstagsabgeordnete Ansprachen halten werden, und eine große Reihe von Besichtigungen (Siedlungen, Anstalten, Werke) vervollständigen das Ganze. Anmeldungen zur Teilnahme an Konrektor Albert Lenz, Berlin O 17, Hohenlohestr. 9.

6. Kongreß für alkoholfreie Jugenderziehung. Im November d. J. wird in Berlin der 3. Kongreß für alkoholfreie Jugenderziehung stattfinden. Der erste Kongreß dieser Art wurde 1913 abgehalten, der zweite 1922. Die Vorbereitung liegt in Händen der Deutschen Reichshauptstelle gegen den Alkoholismus, insbesondere der Reichsarbeitsgemeinschaft für alkoholfreie Jugenderziehung.

* *

Schrifttum.

Karl Vorländer, Geschichte der Philosophie. 7. Auflage. I. Band. Altertum und Mittelalter. VIII, 313 Seiten. Gebunden M. 7.50. — II. Band. Philosophie der Neuzeit bis Kant. VIII, 352 Seiten. Gebunden 7.50 M. Leipzig 1927. Meiner.

Die dreibändige Darstellung der philosophischen Systeme der vergangenen Zeit und der Gegenwart hat sich ein Vierteljahrhundert hindurch — von bessernder Hand betreut — immer neuer Auflagen erfreuen dürfen, weil sie als Überschau den Bedürfnissen der Studierenden und der Gebildeten weiterer Kreise entgegenkommt. Sie führt in den Grenzen ihres mittleren Umfanges mit gewisser Vollständigkeit durch das Gebiet, zeichnet sich durch klare Sprachformung aus, hat eine durchsichtige Gliederung, versäumt das Biographische und Bibliographische nicht und legt Nachdruck auf die

Betonung jener philosophischen Bestrebungen, die für die geistige Haltung der Gegenwart bedeutungsvoll geworden sind. Ihrer Zuverlässigkeit wegen leistet sie gute Dienste nicht nur als Studienführer, sondern auch als Nachschlagewerk. Die neue Auflage hat in der äußeren Ausstattung die Dürftigkeit ihrer Vorgängerin aus der Inflationszeit überwunden. Sie wird dem bewährten Werke neue Freunde gewinnen. F. O.

Ludwig Klages. Vom Wesen des Bewußtseins. 2. Aufl. Leipzig 1926. J. A. Barth. 97 Seiten. M. 4.50.

Klages, der durch seine charakterologischen Arbeiten uns viele Anregungen gegeben und die psychologische Fragestellung und seelenkundliche Forschung besonders nach der Seite der Ausdrucksmöglichkeiten gefördert hat, bietet in der vorliegenden Schrift eine programmatische Einführung in die Grundlagen seines psychologischen Gebäudes, indem der Begriff des Bewußtseins eine von der landläufigen Auffassung zum Teil abweichende Darstellung erfährt. Die Kürze der Schrift macht die Lektüre zwar nicht leicht, die Verbindung des Psychologischen mit wissenschaftsmethodischen und metaphysischen Problemen setzt beim Leser eine scharfe Arbeit voraus, die aber psychologisch nach verschiedener Seite fruchtbar werden wird. Klages bricht ganz mit der sensistischen Auffassung des Bewußtseins, lehnt die Wechselwirkungstheorie, den psychophysischen Parallelismus, den Ideologismus ab, stellt den Bewußtseinsbegriff in die Mitte einer lebenspsychologischen Deutung als letzte allgemeinste Tatsache des Erlebens hin, das von Erlebnis an sich und den Nervenvorgängen verschieden ist. Die Lektüre des Buches denke ich mir besonders für den fruchtbar, der ein tüchtig Stück Psychologie bereits studierte und Bedürfnis hat, psychologische Grundvoraussetzung nach Fragestellung und methodischer Bearbeitung durchzudenken. Besonders für eine geisteswissenschaftliche Psychologie bietet das Buch Anregungen.

Frankfurt a. M. Julius Wagner.

Jahrbuch der Charakterologie. Herausgegeben von Emil Utitz; IV. Jahrgang 1927. Berlin. Pan Verlag R. Heise. Band IV. 420 S., geb. M. 20.

Unter dem psychologischen Schrifttum begegnet man in den letzten Jahren einer wachsenden Zahl charakterologischer Werke. Was sie von den älteren Werken unterscheidet, ist die geistespsychologische Einstellung. Suchte man früher mehr den Charakter aus der Summe der individualpsychologischen Eigenschaften zu erklären, so richtet die neue Charakterologie ihren Blick zugleich auf die geistesgeschichtlichen Bindungen des Einzelwesens. Sie geht über das empirische Tatsachenmaterial hinaus, untersucht zugleich die irrationalen Fundamente der Persönlichkeit und sucht auch bis in die metaphyschen Voraussetzung vorzudringen. Mit diesen Einstellungen berührt sich die moderne Persönlichkeitsforschung mit der Wendung der Psychologie zur Strukturforschung; der Charakterbegriff schließt die letzte und wertvollste Struktur in sich. Damit sei zugleich die Bedeutung dieser Forschung für die pädagogische Psychologie hervorgehoben; denn um Persönlichkeiten dreht sich der pädagogische Akt, Charakterbildung stellt ein wertvolles Bildungsziel dar. Das Jahrbuch der Charakterologie, das der auf diesem Gebiete verdiente E. Utitz herausgibt, will wichtige Probleme der Charakterologie durch Einzelartikel hervorragender Forscher behandeln. Der vorliegende Band schneidet mehrere Probleme an, die von rein Psychologischen zum Teil in Anwendungsgebiete wie Ethik, Technik, Kriminalistik, Biologie, Pathologie, Medizin und Geistesgeschichte hinüberführen. Unter den Verfassern treten uns entgegen: E. Everth, A. Liebert, A. Petzelt, E. Utitz, H. Prinzhorn, W. Gundel, Th. Ziehen, Th. Erismann, A. Kronfeld, F. K. Walther, H. Hoffmann, O. Lipmann, D. Katz, K. Eilers. Im Rahmen einer kurzen Besprechung kann auf die Artikel nicht eingegangen werden. Herausgeber und Autoren verbürgen für wertvolle Beiträge. Gerade wegen der Auswertung der Probleme Charakterologie auf verschiedene Kulturgebiete dürfte dieser Band von manchem willkommen geheißen werden.

Frankfurt a. M. Julius Wagner.

Rudolf Lochner, Deskriptive Pädagogik. Umrisse der Tatsachen und Gesetze der Erziehung vom soziologischen Standpunk. Reichenberg 1927. Stiepel. 254 S., brosch. 5 M.

Selbstanzeige. Es ist eine in der Geschichte der Wissenschaften immer wieder verzeichnete Tatsache, daß oft Jahrzehnte hindurch die Verfahrungsweisen im wesentlichen gleich bleiben, daß man nur wenig und mühsam vorwärts kommt, daß man wertvolles Material sammelt, ohne dabei entscheidende neue Erkenntnisse zu gewinnen; bis dann plötzlich in wenigen Jahren sich das Bild völlig wandelt: die Methoden erfahren eine vollkommene Änderung, bekannte Tatsachen, neu geordnet, führen zu entscheidenden Einsichten, man stößt auf Gesetzlichkeiten, die bislang verborgen geblieben, kurz, es setzt eine mehr oder minder tiefgreifende Umwälzung in dem betreffenden Forschungsgebiete ein. Das Merkwürdige ist, daß sowohl Methodenänderungen als Ge-

winnung neuer Erkenntnisse bisweilen von mehreren Arbeitern zugleich ganz unabhängig voneinander zustande gebracht werden. Hier zeigt sich aufs deutlichste der Gesellschaftscharakter auch des abgeschlossensten, einsamsten Wissenschaftsbetriebes. Die gegenseitigen Beeinflussungen werden oft gar nicht klar bewußt. Auch auf wissenschaftlichem Gebiete gibt es so etwas wie einen günstigen Zeitgeist, eine Atmosphäre, die erst die Entwicklung gleichgearteter Bestrebungen ermöglicht. Ja noch mehr: Erkenntnisgewinnung, Wissenschaftsbetrieb stellt sich von solchem Standpunkt betrachtet nicht als individuelle, sondern als ausgesprochene Gruppenerscheinung heraus. — Als ich vor etwa sechs Jahren, sicherlich beeinflußt von den Bestrebungen der „experimentellen" Pädagogik, die Grundlinien zu meiner Deskriptiven Pädagogik entwarf, wußte ich noch nicht, daß Aloys Fischer unter dem gleichen Titel schon 1914 einen seither vergessenen Aufsatz in der Zeitschrift für pädagogische Psychologie vorgelegt und daß Ernst Krieck und Felix Behrend um die nämliche Zeit wie ich an demselben Fragenkreis arbeiteten. Die Wendung zur reinen Beschreibung ebenso wie die stärkere Berücksichtigung der Soziologie, beides „lag in der Luft"; zwar hatte schon Ernst Krieck mit vollster Entschiedenheit eine rein beschreibende Erziehungswissenschaft gefordert; aber über die Anregung ist er ebenso wie Aloys Fischer nicht hinausgelangt. Er hat seither seine vergleichende Erziehungstypenkunde, die stark geschichtlich unterbaut ist, vertieft, ist aber damit einer stärkeren Berührung mit der Gesellschaftswissenschaft formaler Art wieder ausgewichen. Ich habe nun nicht nur eine Berührung, sondern geradezu eine Synthese von Soziologie und Erziehungswissenschaft zu geben versucht — allerdings von ganz bestimmtem, eben deskriptivem Standpunkt aus. Hierüber seien einige nähere Mitteilungen gemacht.

Frühzeitig strebt die pädagogische Theorie, soweit sie zur Geltung und Anerkennung gekommen, die an sie anschließende Praxis philosophisch zu begründen und zu unterbauen. Hier tauchen zum ersten Mal Versuche zu einer Beschreibung und Erklärung der gegebenen erzieherischen Tatbestände auf. Es ist leicht zu erweisen, daß jedes erzieherische Tun von einem Nachdenken begleitet ist, mag dieses Nachdenken auch noch so einfach und gelegentlich sein. Schon dieses Nachdenken enthält Ansätze zu einer Beschreibung. Daß die reine Beschreibung früher auf erzieherisch-wissenschaftlichem Gebiet nicht stärker hervorgetreten ist, liegt daran, daß zwar eine Scheidung von erzieherischem Handeln und dem erwähnten Nachdenken über die Sache eintrat, daß aber die nun erwachsende Theorie ihrer Herkunft nach wesentlich normativ (zielsetzend und methodenbestimmend) blieb. Es war auf pädagogischem Gebiet das stärkere Bedürfnis nach Normsetzung vorhanden als auf anderen Gebieten. Ansatzpunkte zur Deskription finden sich früher hauptsächlich auf dem Gebiete der geschichtlichen Pädagogik; hier mußte man zunächst Tatsachen sammeln und beschreiben. Die Praktiken der Vergangenheit, die Theorien und Lehrmeinungen, die Maßnahmen der Schulverwaltungen, die Einrichtung pädagogischer Anstalten wurden beschrieben und kritisiert. Sonst aber finden wir beschreibendes Verhalten ziemlich selten. Man hat, wie richtig bemerkt wurde, das Gegebene rasch definiert und ist dann sogleich zum Soll übergegangen. In der Regel fehlte so der herkömmlichen Pädagogik der empirische Unterbau, der allein eine einwandfreie und erschöpfende wissenschaftliche Behandlung der Vorschriften und Normen verbürgt. Meumann klagt in der Einleitung zu seinen „Vorlesungen" darüber, daß bei fast allen Klassikern der Pädagogik, besonders aber bei Rousseau, bei Herbart und Fröbel, die Empirie, die Tatsachenbeschreibung schlecht wegkomme; man geht rein konstruierend und spekulativ vor; das ganze Interesse ist auf Methode und Ziel, auf das Sollen eingestellt. Auch heute noch finden wir gelegentlich das normative, insbesondere das zielsetzende Moment, mit einer gewissen Ausschließlichkeit betont, z. B. bei Julius Wagner, welcher einmal sagt: „Nur soweit es gelingt, einen obersten letzten Zweck zu setzen, verdient die Pädagogik die Bezeichnung als Wissenschaft." Auf ähnlichem Standpunkt steht auch Max Wentscher.

Demgegenüber steht nun die Forderung der letzten Jahre, daß reine Erziehungswissenschaft zu allererst und vollkommen für sich die Frage zu erledigen habe: wie vollzieht sich tatsächlich überall und zu jeder Zeit die Erziehung? Nach welchen Gesetzen geht das erzieherische Geschehen vor sich? Wie weit und wie tief erstreckt sich die Funktion der Erziehung im Menschenleben? Welches ist der eigentliche, eigentümliche Charakter dieser „Urfunktion des Lebens"? Darum, so kann man sagen, ist nicht Zielsetzung und Methodenbestimmung das Erste in der Erziehungswissenschaft, sondern Beschreibung und Erklärung der Gegebenheit, Erforschung ihres Wesens und ihrer Gesetzmäßigkeiten. Einem Mißverständnis ist gleich von vornherein zu begegnen. Uns ist das normative Gebiet und auch die pädagogische Technologie durchaus nicht gleichgültig: im Gegenteil. Wir erhoffen durch eine ausreichende deskriptiv-empirische Grundlegung eine neue Befruchtung des normativen Forschens auf dem Gebiete der

Erziehungswissenschaft; und wir erhoffen, daß dann auch die Technologie und die Praxis wertvollste Bereicherung hierdurch erfahren wird. — Ist Erziehung nun eine zu beschreibende Erscheinung, so muß man fragen: in welchem weiteren Zusammenhang gibt sich diese Erscheinung kund, in welchen Tatsachenkomplex ist sie eingeschlossen? Eingebettet sind nun die gesamten Erziehungserscheinungen in das Gesellschaftsleben schlechthin; die Beschreibung der Erziehungserscheinungen ergibt ihren unzweifelhaft soziologischen Grundcharakter. Ohne die Psychologie bei der Grundlegung zu vernachlässigen, müssen wir demnach in weit stärkerem Maße, als es bislang üblich war, die Soziologie zur Herrichtung des Unterbaues heranziehen.

Ich habe nun in meinem obengenannten Buche eine Darstellung der Tatsachen und Gesetze der Erziehung von vornehmlich soziologischem Standpunkt zu geben versucht. Im ersten Teil behandle ich die Tatsachen und Gesetze der Gesellschaft, im zweiten Teil die Tatsachen und Gesetze der Erziehung. Der erste Teil bringt demgemäß ein knappes soziologisches System, der zweite Teil umfaßt Untersuchungen über die erzieherische Grunderscheinung, den Zögling und den Erzieher, und über einige gesellschaftliche Gruppen, in denen die Erziehung eine besondere Rolle spielt. Mit dem Nachweis von Gesetzen auf dem Gebiete der Erziehungserscheinungen sowie einer Kritik der herkömmlichen (meiner Meinung nach unzulässigen) Scheidung der Begriffe Erziehung und Bildung schließt die Arbeit ab. Ein soziographischer Fragebogen zur Untersuchung der Schulklasse als gesellschaftlicher Einheit ist im Anhang abgedruckt. — Verarbeitet sind teilweise Vorlesungen, die ich an der Prager Universität gehalten habe; dadurch erhält das Buch eine bestimmte Färbung: es hat sich nicht nur darum gehandelt, den Wissenschaftscharakter der Pädagogik, sondern auch die hierzulande stark vernachlässigte formale Soziologie zur entsprechenden Geltung zu bringen. Da die Arbeit ihrer ganzen Anlage nach einen erstmaligen Versuch darstellt, ist sie gewiß nicht ohne Schwächen; niemand ist sich aber der Mängel besser bewußt als der Verfasser. Es wird Aufgabe der nächsten Jahre sein, die gegebenen Anregungen immer mehr zu vertiefen, die Methode weiter auszubilden, die Darstellung immer sicherer durch Tatsachenmaterial zu unterbauen.

Hans Elschenbroich, Systematische Schülerauslese. Frankfurt a. M. 1926. Verlag M. Diesterweg. 39 Seiten.

Die kleine Schrift ist aus einem Vortrag des Verfassers bei der Tagung der Schulvereinigung deutscher Städte hervorgegangen und gibt einen sehr guten Überblick über den Sinn der Schülerauslese, ihre Durchführbarkeit und ihre Bedeutung für die einzelnen Schulgattungen.

Elschenbroich wendet sich gegen die von erbbiologischen und rassehygienischen Gedanken beeinflußte pädagogische Richtung, nach deren Meinung die Minderleistungen der Kinder aus wirtschaftlich schwachem Milieu nur durch eine Auslese der sozial Untauglichen bedingt sei. Trotzdem im allgemeinen ein festes Verhältnis besteht zwischen der Qualität des Elternberufs und dem Prozentsatz hochbegabter Kinder, bleibt eine bedenkliche Inkongruenz zwischen Begabung und Aufstiegmöglichkeit zum Schaden der in sozial ungünstige Verhältnisse hineingeborenen Begabungen und eine andere bestimmte, systematische Auslese ist ein vom pädagogischen und volkswirtschaftlichen Standpunkt aus gleich notwendiges und lohnendes Unternehmen. Der Sinn der systematischen Schülerauslese liegt in der psychologisch-pädagogischen Auslese als Korrektur der Auswahl durch Familie und Schule. Dabei müssen ein Beobachtungsbogen als Psychogramm phänomenologischer Art und eine pädagogisch zweckmäßige und mannigfaltige Testfolge einander ergänzen. Verfasser gibt ein Beispiel dieses Beobachtungsbogens und zählt die Testreihen für Begabungsprüfungen auf, wie sie unter seiner Leitung von der Duisburger Lehrerschaft angewendet werden. Das Ausleseverfahren fand Anwendung bei Schülern der Grundschule, die von der 3. Klasse aus in die höhere Schule übergehen sollten, bei solchen, die nach dem 4. Schuljahr vom Lehrer entgegen dem Wunsch der Eltern als ungeeignet für die höhere Schule bezeichnet wurden und bei einer weiteren Gruppe gutbegabter, aber wirtschaftlich schwacher Kinder, für deren weitere Förderung in der höheren Schule Mittel zur Verfügung gestellt wurden.

Die hauptsächlichste Bedeutung besitzt die Schülerauslese für die Grundschule. Für die höhere Schule handelt es sich um eine weitere Auslese der nach der Begabungshöhe ausgelesenen Schüler nach der Begabungsart, ebenso ist eine Nachlese für die Aufbauschule, für die Lehrerbildung und die Berufseignungsprüfung nötig. Daß für die Hilfsschule eine Minusauslese und eine besondere Förderung dieser Schwächsten der Schwachen notwendig ist, ist eine bereits weitgehend realisierte Forderung.

Jena. A. Argelander.

Analytische Psychologie als verstehendes und erziehendes Verfahren.

Von Fritz Giese.

Überblickt man die Lage der gegenwärtigen Psychologie in ihrer Entwicklung, wie sie sich etwa kurz vor 1914 zu Zeiten Meumanns oder Wundts bis um 1925 darstellte, so kann man nicht verkennen, daß vor allem drei erhebliche Fortschritte grundsätzlichen Wesens zu beobachten sind. Einmal gestaltete sich eine „Psychotechnik", die in ihrer Fragestellung ungeheuer lebensnahe Zonen betraf und so mit dazu beitrug, die ältere atomistische Psychologie zu überholen. Soweit diese Ablösung additiven durch strukturelles Denken Angelegenheit der allgemeinen Seelenkunde blieb, rechnen mithinein die heftigen Auseinandersetzungen zwischen der Gestalt- und der Komplexpsychologie, die allerdings heute bereits zu einer gewissen Ausgleichung und Annäherung geführt haben. Die Ergebnisse der internationalen Psychologentagung 1926 in Groningen und des letzten Psychologenkongresses in Bonn 1927 haben erwiesen, daß damit eine gewisse Festigung der Erkenntnis eingesetzt hat. Die Gestaltpsychologie ist in diesem Sinne kein Problem mehr, und je näher man der Anwendung kommt, um so eher werden jene theoretischen Auswirkungen den Weg über die Psychotechnik in die Erziehungswissenschaft nehmen: Das, was in der Psychotechnik ebenfalls eingetreten ist — Verzicht auf das Meßideal; die Fiktion der isolierbaren Prüfung von Einzeleigenschaften; Zurückschraubung der Untersuchung aller Sinnesqualitäten und Hervorheben der Ermittlung des geistigen Niveaus wie der effektiven Leistung der Person in der Arbeitsprobe —, wird mehr und mehr auch im Rahmen der pädagogischen Psychologie als wichtig anerkannt werden. Auch dort, wo die Forschung der pädagogischen Psychologie sich eher theoretisch interessanten Fragen zuwendet.

Zweiter Zweig einer neuen Entwicklung ist die „Konstitutionsforschung". Wir können dabei erinnern an die bahnbrechenden Forschungen der Brüder Jaensch in Marburg, dürfen aber keinesfalls vergessen, daß das Problem „Eidetik" sich füglich einordnet den grundsätzlichen Konstitutionsforschungen, wie sie durch Kretschmer, Lewy und Brugsch, theoretisch begründet aber vor allem durch Kraus, sich immer klarer als zentrale Fragestellung herausgeschält haben. Die pädagogische Psychologie wird in den nächsten Jahren in diesem Sinne einer Biologie der Person gemach näherkommen, wird jene alten Streitfragen nach Parallelismus oder Wechselwirkung in ihrer nur historischen Gegebenheit werten und so eine neue Befruchtung ausgesprochen naturwissenschaftlichen Denkens erleben. Wer praktische Erfahrung besitzt und mitten in diesen Entwicklungen lebt, weiß, daß hier grundsätzliche

Entscheidungen zur Charakterologie heranreifen. Er wird ferner deutlich ersehen, inwiefern diese biologische Betrachtung der Person auf konstitutioneller Grundlage mehr gibt, als jene alte Typenlehre der experimentellen und differentiellen Psychologie, die sich im Nur-Psychischen bewegen wollte. Man muß dieses Mehr gegenüber der älteren Psychologie ausdrücklich betonen! Ebenso aber muß man hervorheben, daß damit das Urteil über die sog. geisteswissenschaftliche Psychologie gefällt ist. Auch Spranger gibt zu, daß diese neue Form, auf biologischer Grundlage Konstitutionstypen zu gewinnen, heuristisch glücklich ist und charakterologische Erkenntnisse liefern wird. Wir verdanken der geistvollen Pubertätsdarstellung durch Spranger, die leider das Unglück hatte, ein Modebuch für Damen und Junglehrer zu werden, sehr viel an Selbsterkenntnis. Hätte freilich die geisteswissenschaftliche Psychologie etwas mehr solides Wissen auf dem Gebiete der naturwissenschaftlichen und der differentiell gerichteten Psychologie besessen, so würde sie erkannt haben, daß ihre Angriffe teilweise einer Don Quichoterie verzweifelt ähneln, denn das Grundsätzliche gegen reines Experiment, gegen Atomismus der Erkenntnis ist längst vor diesen geistespsychologischen Kritiken im Lager der offiziellen Psychologie und der naturwissenschaftlichen Personalforschung erkannt worden! Die Kämpfe der Würzburger Schule gegen Wundt, die Versuche Koehlers an Menschenaffen und die Entwicklung der Gestaltpsychologie seit Ehrenfels, die biologische Darstellung der Klinischen Syzygiologie durch Kraus: das alles liegt weit vor dem. Was wir der geisteswissenschaftlichen Psychologie danken, ist die allgemeinverständliche und so fast volkstümliche Art der Darlegung, die geistreiche Verbrämung naturwissenschaftlicher Tatsachen in literarischem Stil und die treffliche Form allgemeiner Interessenerregung an einem Kernproblem — dem der Persönlichkeit —, das vielleicht im Rahmen der naturwissenschaftlichen Kreise nach außen hin längst nicht gleiche Wirkung gehabt hätte, weil der Naturwissenschaftler im Persönlichkeitsbegriff nur eine Frage, aber nicht die absolute Frage der Forschung zu sehen gewillt ist. Er ist wesentlich bescheidener und vielleicht auch weiser (aus seinen Erkenntnissen heraus) eingestellt, als ein epigonärer Philosoph es sein kann. — Die Bedeutung der geisteswissenschaftlichen Psychologie als Methode — soweit sie nachträglich sich bemüht hat, auch eine grundsätzliche Methode zu entwickeln — verblaßt gegenüber den Werten des dritten Entwicklungsfeldes, das wir sogleich schildern werden. Zweifellos ist die Übertragung geisteswissenschaftlicher Psychologie auf lebendige Daseinsträger bereits als ein Abweg anzusehen. Ihre Stärke lag — seit Dilthey — in der wertendverstehenden Kennzeichnung historischer Gegebenheiten. Je schneller die sog. geisteswissenschaftliche Psychologie auf diese Ebene des Historischen (sei es eine Gruppe, ein Mensch, ein Zeitgefüge) zurückgreift, um so eher wird sie sich vor einem Zusammenbruch sichern können, der an sich außerordentlich zu bedauern wäre, aber unrettbar eintritt, solang geisteswissen-

schaftliche Psychologie sich an Gegenständen versucht, die sie ihrer Einstellung wie Erkenntnismöglichkeit nach niemals meistern kann.

Was nun wissenschaftstheoretisch etwas sehr Wesentliches in der geisteswissenschaftlichen Betrachtung der Persönlichkeit war, ist der Begriff der ‚Kausalität' und der Begriff des ‚Wertes'. Es darf zugegeben werden, daß die ältere Psychologie zumal die Kausalität der Person völlig vernachlässigte, ja gewissermaßen, von theoretisch erwarteten Endergebnissen ausgehend, kausales Denken nur so weit gelten ließ, als es nicht individuell bestimmt wurde. Wer erinnert sich nicht der Fälle, in denen Versuchspersonen als ungeeignet aus Untersuchungsreihen ausgeschieden, in denen Versuchsreihen interpoliert wurden: um eben das eine, objektiv bestimmte Ergebnis der Theorie nicht zu gefährden. Nehmen wir aber gar den Wertbegriff als Kennzeichen, so hat die ältere Zeit ihn im psychologischen Felde so gut wie ganz vernachlässigt. Die geisteswissenschaftliche Psychologie erkannte die Bedeutung des Wertbegriffs, suchte aber die Bindung zur Philosophie und Ethik. Sie wertete daher objektiv Typen — vergaß jedoch die viel wichtigere subjektive Selbstwertung der Person. Die Ausführungen Sprangers in der Neuauflage der „Lebensformen" offenbaren daher sehr deutlich die Grenze der geisteswissenschaftlichen Psychologie und wirken als ausgesprochene Verlegenheitsabbiegungen auf präzise Fragen, die die Wirklichkeit stellen kann. Als theoretische Werttypen können daher solche Konstruktionen die Pädagogik nicht befriedigen, weil die Erziehungswissenschaft nicht nur historisch bestimmt ist, sondern mit lebendigen Menschen zu tun hat, die in einem Bezugsverhältnis zum Erziehungsziel stehen müssen. Belletristische und metaphysische Betrachtungsweisen müssen versagen, wo natürliche, d. h. biologische Grundlagen eines Vorgangs den Anwendungsgrad der Theorie bedingen und letztere nur von Sinngehalt erfüllen, wenn sie sich übertragen läßt auf die biologischen Träger des Erziehungswerks! Diese Grundforderung kann die geisteswissenschaftliche Psychologie nicht erfüllen, ja wenn sie betont, daß sie diese auch nicht erfüllen wolle, so folgt diese negative Willenseinstellung (man sollte dies aus Gründen wissenschaftlicher Ehrlichkeit zugeben!) aus dem einfachen Nichtkönnen. Dieses Unvermögen der realen Beweisführung ist keinesfalls selbstverständlich für philosophische Zusammenhänge, soweit sie den Vorwurf der Metaphysik scheuen und sich zudem ‚Psychologie' nennen wollen. Auch die Relativitätstheorie, die nach Ziel und Gewicht sich unabhängig nennen dürfte von einer realen Anwendung, greift doch immer wieder zurück auf die Empirie der Erscheinungen. Gerade wer entwicklungsgeschichtlich Historik betreibt, wird nicht verkennen dürfen, daß der Grund für das Versagen bzw. Sichverbergen der geisteswissenschaftlichen Psychologie in Insuffizienz ihrer Träger liegt, deren Mentalität einer nicht mehr gegenwartsfähigen Struktur angehört. Letzten Endes ist es ein Teilstück des Verzweiflungskampfes des Geisteswissenschaftlers, des Nur-Geisteswissenschaftlers, gegen die andrin-

gende Naturwissenschaft. Dem Kenner bleibt kein Zweifel, daß gegenüber organischem Naturgeschehen (wohin auch die Geschichte selbst rechnet) nur die biologische Betrachtung siegen wird. Philosophie wird Hilfsmittel der Naturwissenschaft bleiben, aber niemals entscheidender Erkenntnisweg für Fragen, die empirischer Grundlagen bedürfen. Wie wenig jene dazu befugt ist, erweisen u. a. grundlegende Darstellungen Plancks über die physikalische Realität der Richtquanten, die unmittelbar das gesamte Kausalitätsproblem berühren, da sich die Verlaufsform an Vorgängen z. B. als abhängig um Anfangs- und Endzustand erweist! Durch diese nachgewiesene direkte Wechselwirkung zweier zeitlich auseinanderliegender Zustände aufeinander verschieben sich die Geltungsbereiche der a priori erfaßten Kausalitätsannahmen auch in der spekulativen Psychologie erheblich. —

Das, was die geisteswissenschaftliche Psychologie hervorgehoben hatte, war der dritten psychologischen Zone auf eben dieser empirischen Grundlage als Frucht jahrzehntelangen Ringens zu eigen geworden. Wert und Ursache sind Mittelpunkt psychoanalytischer Betrachtungen gewesen. Damit begründete die „analytische Psychologie" ihre innere Überlegenheit gegenüber der sonstigen experimentellen oder schlechthin empirischen Seelenkunde, möge sie auch differentiellen Charakter getragen haben. Nirgendwo ist die kausale Durchführung von Zusammenhängen gleich klar durchgeführt worden. Nirgendwo wurde der Wertcharakter der Zusammenhänge, gesehen von der Person, so eindeutig erfaßt. Es entwickelte sich mithin etwas mehr, als eine nur beschreibende Lehre von der Seele. Man gewann eine Dynâmik der seelischen Zusammenhänge, und überdies auf Zonen, welche Experiment und Statistik nicht unmittelbar hatten erfassen können.

Damit kommen wir zu dem in Psychiatrie, Psychologie und somit auch Pädagogik immer stärker werdenden Einfluß der analytischen Psychologie.

Sie selbst hat dreißig Jahre gebraucht, um im Sinn le Bons aus der Phase allgemeinen Protestes mittelbar wie unmittelbar Anerkennung und Einfluß zu gewinnen. Auf dem Kongreß für Schulreform von 1913 konnte noch gegen die Psychoanalyse an sich protestiert werden; heute hat manches gerechtere Urteil Platz gegriffen. Kein Geringerer als W. Stern selbst vollzog eine innere Umstimmung und berücksichtigte sogar auf dem Gebiete der Frühkindheit die analytischen Erkenntnisse.

Man muß dabei als völlig objektiver Beobachter allerdings niemals analytische Psychologie = Psychoanalyse setzen. Der engere Streit der Meinungen, die esoterische Art der Zirkelbildung der Analytiker: das alles berührt uns nicht. Entsprechend der Gerechtigkeit historischen Urteilens bleibt die Persönlichkeit Freuds unentwegt Mittelpunkt dieser analytischen Entwicklung, unangetastet vom Tun und Treiben der sog. Freudianer, unbeschadet wichtiger Weiterbildungen der Grundlehren durch Persönlichkeiten, wie Adler oder Jung. Für die Pädagogik kann es sich nur darum handeln, die Werte

aufzufinden, die aus dem inneren Kampf der analytischen Kreise in natürlicher Selbstauslese der Erkenntniswege sich herauskristallisiert haben.

Eine Einmischung in die Richtungen der analytischen Psychologie oder ein einseitiges Sichangliedern an eine dieser Richtungen selbst wird nicht im Sinne der Sache sein. Ihr kann nur daran liegen, ihre theoretischen Ziele und deren reale Verwirklichung zu befruchten durch die Erkenntnisse der analytischen Psychologie, weil man einsieht, daß hier sehr wichtige und wesentliche Hilfsmittel geschaffen wurden, die vor der analytischen Psychologie unbekannt waren.

Man möchte diese neutrale Einstellung zu den analytischen Schulen betonen, da in letzter Zeit eine gewisse Irreführung der fernerstehenden Öffentlichkeit nicht ausgeschlossen war. Es bleibt natürliches Vorrecht sich bekämpfender Richtungen, daß sie gegenseitig übertreiben. So haben die Freudianer (nicht Freud selbst so stark) gewisse Grundbegriffe und Grundtatbestände der Psychoanalyse überbetont, um ihre Durchstoßkraft gegenüber abgesplitterten Teilrichtungen zu erhöhen. Aber niemand wird der Ansicht sein, daß das, was beispielsweise in der neuen „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik" veröffentlicht wird, Maßstab sein könne für würdige Anwendung der psychoanalytischen Grundgedanken eines Freud oder erschöpfende Anwendung aller Möglichkeiten! Im Gegenteil, man wird sogar die Gefahr dieser Einseitigkeit nicht verkennen und sich auf das nachhaltigste gegen eine Nur-Sexualisierung der Pädagogik und Jugendkunde wehren. Sind doch einige solcher Belege nahezu von törichtem Jüngerglauben erfüllt und weichen überaus ab von der vorbildlichen Bescheidenheit, der weisen Vorsicht und nicht zum mindesten dem Takt und der Dezenz der Darstellung, die der Meister — Freud — immer bei ähnlichen Anlässen in seinen Werken vertreten hat. Ist hier doch der Wendepunkt der historischen Entwicklung der analytischen Richtung überhaupt: Jung, das Haupt der Züricher Schule, hat vormals eingehend über Wesen und Wandlung des Libido-Begriffs geschrieben. Hier spaltet sich letzten Endes ab die Individualpsychologie Adlers, deren Begründer zweifelsohne für die Schule ungeheuer wesentliche Erkenntnisse gewonnen hat, deren Begründer auf der anderen Seite ohne Freud niemals das geworden wäre, was er heute ist. Es ist mißlich, sich in die voll gegenseitiger Verbitterung und dem Aufwand aller Hemmungen erfüllten gegenseitigen Auseinandersetzungen der analytischen Richtungen einzulassen. Der Pädagoge muß aber erkennen, inwieweit rabulistische Begriffsspaltung, persönliche Gegensätze und historische Wandlungen der Beteiligten den wesentlichen Kern des Neuen nicht zerstören können. In der Tat ist die analytische Betrachtungsweise eine wertvolle Bereicherung der pädagogischen Psychologie.

Erstere hat von jeher in ihrem engeren Kreise, gleichfalls unabhängig von Erkenntnissen der experimentellen, statistischen, beobachtenden oder sonst einer Richtung der pädagogischen Psychologie, seit Jahren Fragen

behandelt, die erziehliche Bedeutung haben. Man erinnere sich der Beiträge zur Kleinkindpsyche, der Beleuchtung der Pubertätsfragen, der Berücksichtigung der Fragen der Berufsberatung, des Einflusses der Erzieherpersönlichkeit auf den jungen Menschen und mancher anderer Teilbefunde pädologischen Inhalts. Selbstverständlich wird die analytische Psychologie dabei auch auf Dinge stoßen, die der Pädagogik durchaus nicht unbekannt waren, hier und dort mag diese selbst seit langem eine Antwort auf einschlägige Fragen wissen; grundsätzlich wird neu bleiben die dynamische Darstellung der Zusammenhänge, welche die analytische Psychologie bietet.

Bei der Beurteilung des Wertes der analytischen Psychologie muß man auseinanderhalten zwei grundlegende Möglichkeiten. Der erste Schritt, den sie erlaubt, ist der des Erklärens und Verstehens. Der zweite der des Vorbeugens und Heilens. Wirft man beide Gesichtspunkte durcheinander oder bevorzugt man einen allein, so wird man sicherlich die heuristische Bedeutung der analytischen Psychologie unangemessen ansehen. Verstehen und Erklären ist gewiß von jeher in der Pädagogik gesucht worden. Im Gegensatz zur experimentellen Psychologie, die, pädagogisch angewandt, an Stelle dessen das feststellende Verfahren in den Vordergrund rückte. Nicht uninteressant ist daher die Lektüre älterer experimenteller Arbeiten — etwa noch bis um 1914 herum —, in denen grundlegend die naturwissenschaftliche „Feststellung" der Befunde siegte über die erklärend-verstehende Methode. Hier war der Anschluß gegeben für die erwähnte geisteswissenschaftliche Psychologie, die freilich wiederum den Versuch am untauglichen Objekt, oder wenn man will, mit unzulänglichen Mitteln unternahm, Verstehen und Erklären für biologische Befunde zu sichern. Aber wie war es denn mit jenen älteren Arbeiten, die Kurven, Statistiken und Materialien anderer Art in Fülle boten? Wie steht es mit der experimentellen Pädagogik eines Meumann noch? Immer wieder finden wir eine bewunderswerte Fülle von Erfahrungstatsachen, ein fleißiges Aufspüren von Gesetzen, auch von differentiellen Typen: es fehlt aber stets das Warum als Antwort; stets begnügt man sich mit dem Erkennen des So-ist-es. Historisch betrachtet bedeutet diese So-ist-Forschung einen erheblichen Fortschritt gegenüber philosophisch geprägten A-priori-Meinungen, gegenüber allen Konstruktionen seit Herbart und Hegel. Erst in neuerer Zeit hatte die pädagogische Psychologie eine merkliche Wandlung im Sinne der erklärend-verstehenden Einstellung gewonnen, indem sie Anschluß an die Entwicklungspsychologie suchte und so vor allem eine Brücke zwischen Tier- und Kinderpsychologie zu schlagen verstand. In bester Erinnerung sind in diesem Sinne die Darlegungen H. Volkelts u. a. Dennoch geht diese Richtung beträchtlich ins Kollektive Sie kann füglicherweise individuell-differentielle Verhaltensweisen weniger klar erkennen als die analytische Psychologie. Dort aber, wo die Kinderpsychologie in gleicher Richtung mit der Sozialpsychologie verkoppelt

ward, muß das Gruppenmäßige ihrer Charakteristik nur noch stärker in den Vordergrund rücken (vgl. Ch. Bühler).

Demgegenüber wird klar, daß die analytische Psychologie gewisse subjektive Verhaltensweisen des jugendlichen Menschen aus ihrer dynamischen Sinngebung deuten hilft. Erinnern möchte man hier nur an die Faktoren, die neben vielen anderen besonderes Interesse für die Pädagogik gewinnen.— Den Anschluß an die Entwicklungspsychologie, wie sie heute aus eben erwähnten Zusammenhängen bekannt ist, bietet die analytische Psychologie in den Forschungswegen Jungs. Es ist das Verdienst von Jung, den Begriff libido aus der allzu engen Deutung mit sexueller Hinneigung ersetzt zu haben durch den weiteren Begriff „Interesse". Im Verfolg dieser ausweitenden Idee kam Jung später zu einer Entwicklungslehre des Unbewußten. Vergessen wir nicht, daß das Wort „unbewußt" ausgeschlossen blieb im Rahmen der klassischen Experimentalpsychologie seit Wundt, daß man allenfalls damit Zonen des Nebenher der Aufmerksamkeit, Randfeldinhalte des Bewußtseins hätte umschreiben können. Es gab nichts Unterbewußtes und am wenigsten ein Unbewußtes, wie es die Psychoanalyse postuliert hatte. Jung hat den Begriff entwicklungspsychologisch erweitern können in seiner Lehre von der Sinngebung archaischer Trauminhalte. Er war es, der zuerst die Frage aufwarf, inwiefern im Traum des Gesunden Inhalte, Sinnbilder, Verbrämungen auftauchen, die formal wie symbolisch durchaus parallel laufen den archaischen Denkinhalten der Primitiven, insbesondere den Erscheinungsweisen des Totemismus. Wenn so Masken, Dämonen, Ungeheuer u. a. m. im Trauminhalt des Normalen, des Kindes wie des Erwachsenen, eine erhebliche, auch chokauslösende Rolle spielen, so fand Jung darin nicht nur das zuerst von Freud so erklärte Symptom des erotisch bedingten Sinnzeichens für einen unterdrückten Gedanken, einen eingeklemmten Affekt, eine durch die Zensur des Ichs entstellten wesentlichen und wichtigen Triebwunsch der Person — sondern darüber hinaus eine gesetzmäßige Entwicklungserscheinung, ein Wiederaufleben überpersönlicher Formulierungen im individuellen Erleben. Es entstand so eine Lehre vom außerpersönlichen Unbewußten auch im Rahmen der analytischen Psychologie, und zwar eines außerbewußten Es, das, dynamisch gesehen, von erheblichstem Einfluß für Bewußtseinsinhalte gerade des Kindes ist. Das, was Märchen, Mythen und Erzählungen der bewußten Phantasie dem Kind in der Erziehung sowieso schenken, tauchte hier unabhängig davon auch dort auf, wo unmittelbare Beziehungen zwischen Form und Inhalt des Traums und subjektiven Erlebnissen der Person nicht zu finden waren. Es sei denn, man wähle diese Lehre von der Eigengesetzlichkeit eines außerpersönlichen Unbewußten. Man darf gewiß sagen, daß im Rahmen psychoanalytischer Traumerklärung manches abstoßend, gesucht, ja wie bei Stekel etwa zu verzerrter Sexualisierungssymbolik ausartete.

Bei Jung wurde an Stelle dessen ein viel höheres Prinzip erkannt, und

zwar ein dynamischer Faktor, der Einfluß nimmt auf die Bewußtseinslage des normalen Menschen. Von hier aus gewann Jung des weiteren seine bekannten Charaktertypen, die er nach extra- und introvertierten Menschen schied. Wir bezweifeln kaum, daß er damit auch der Pädagogik neue Wege des Erkennens und des Verstehens erschloß, denn es handelte sich hierbei nicht um eine einfache neue, feststellende Typisierung nach Differenzen, sondern um ein Auffinden zweier wesentlicher Verhaltensweisen des Ichs gegenüber der Umwelt. Gewisse Beziehungen zum Behaviourismus sind dabei nicht zu verkennen. Aber auch die angloamerikanische Instinkt- und Sozialpsychologie fand geringeren Anlaß, das reale Verhalten des Menschen gegenüber Menschen und Sachverhalten dynamisch zu erklären und zu verstehen. Das gelang der analytischen Psychologie zweifellos überlegen.

Ähnlich verständlich mußte wirken die von Freud so genannte Psychopathologie des Alltagslebens, also die Fehlleistungen des Menschen, ob wir an Vergessen, Verlegen, Versprechen oder sonstige Fehler des normalen psychischen Ablaufs denken. Völlig jenseits der Sexualtheorie i. e. S. (bei Psychogenen), konnte von Freud hier der Sinngehalt der Fehlleistungen aufgefunden werden. Und was im Unterricht oft als Unkenntnis, Zerfahrenheit, vielleicht auch Widerstand des Schülers fehlerkannt werden mochte (typisches Vergessen bestimmter Aufträge; scheinbare typische Versprechformen, wie z. B. Barecolna statt Barcelona in der Erdkunde; abruptes Vergessen von Gedichtteilen im Deutschunterricht usf.), das konnte bei analytischer Betrachtungsweise durchaus Sinn haben und dann erziehungsgemäß anders zu behandeln sein, als es eine ältere Pädagogik vielleicht gewünscht haben würde. Aus eben diesen Funktionen des Unter- und des Unbewußten im Seelenleben des Normalmenschen ergeben sich zweifellos in sehr vielen Fällen Zusammenhänge, die die sonstige Psychologie überhaupt nicht erklären kann! Hinweise auf fehlende Konzentration, Randzonen des Bewußtseins, nebenbewußte Haltungsweisen genügen nicht und bleiben gegenüber den analytischen Erklärungen, warum eben diese Verlagerungen bestimmter Inhalte beim einzelnen Menschen eintreten müssen, mangelhaft gedeutet. Die analytische Erklärung sucht daher das Sinnvolle im scheinbar Sinnlosen zu finden und man begreift, weshalb sie in den meisten Fällen nur vom Individuum und dessen Eigenart nach Erlebnis und Haltung her die einzelnen Versager deuten kann. Daß auch sie zu gewissen übergeordneten Gesetzmäßigkeiten gedeihen wird, erkennt man aus der zuerst erwähnten Lehre vom überpersönlichen Unbewußten, wie sie Jung in Folgerichtigkeit entwickelt hat.

Weitere pädagogische Vorgänge werden analytisch erklärt, und dynamisch im Kausalverhältnis zur Person nähergebracht, wenn wir an die Probleme der Faulheit, des Starrsinns und des Selbstabschlusses der Person kommen. Hier gewinnen wir engste Beziehungen zur Frage der Hilfsschule, aber auch der Erkennung bestimmter Begabungstendenzen. Im Vordergrund dieser

Zusammenhänge steht die Forschungsarbeit Alfred Adlers, der einen auch von Freud anerkannten hochbedeutsamen Gedanken entdeckte, als er seine Lehre von der Wirkung organischer Minderwertigkeit auf die Person entwickelte. In der Tat muß dem Lehrer der Hilfsschule, der Förderklasse, schließlich aber jedem objektiv und biologisch eingestellten Pädagogen die Richtigkeit einer Lehre einleuchten, die Erscheinungsweisen wie die der Faulheit, des Starrsinns usf. zurückführt auf ursprünglich gegebene organische Insuffizienzen. Der Verwachsene, das kurzsichtige Kind, der Bettnässer, der Schwerhörige, das dauernd lungenkranke Kind usw., sie alle sind gebunden an eben diese organische Minderwertigkeit und sie sondern sich so ohne weiteres als Eigenbrötler organisch aus von der Reihe der Gesunden. Sie werden im sozialen Verhalten der Kinder untereinander bekannterweise ausgestoßen, gehänselt, als Sonderfall mit Spitznamen belegt usf. So ist schon der kleine Brillenträger, das Kind mit Sprachstörungen, mit Klumpfuß u. dgl. ein Unikum. Eben diese organische Sonderstellung bewirkt alsbald eine Sonderverhaltensweise gegenüber der Umgebung, in deren Kreis der organisch Minderwertige entweder nicht auf gleichem Wege volle Geltung erringt, oder die ihn sogar — aggressiv gerichtet — ausstoßen will. Auf organischer Minderwertigkeit bauen sich alsdann auf Charakterentwicklungen, die uns nach der analytischen Betrachtungsweise der Individualpsychologie Adlers durchaus selbstverständlich werden. Der so anbrüchige Mensch flieht in die Minderwertigkeit hinein und verschanzt sich hinter ihr — oder er geht den anderen Weg und schafft Ausgleiche auffallender Art, die wir dann u. U. Begabung nennen dürfen. Die Flucht in die Minderwertigkeit ist sehr üblich. Das Kind will nicht können, weil es für es am bequemsten ist, so vor der Außenwelt sich abzuschließen. Hinreichende Erfahrungen haben es gelehrt, daß es so relativ am reibungslosesten mit der Umgebung lebt, wenn es die ihm auferzwungene Rolle des Untüchtigen, des Anbrüchigen spielt. So flieht ein Kind, dem dauernd in der Schule oder daheim intellektuelle Minderwertigkeit vorgeworfen wird, hinein in die Dummheit. Es spielt den Dummen auch dort, wo es gar nicht notwendig wäre, sondern die Aufgabe nach Schwere und Eigenart ihm gemäß wäre. So wird ein Kind in Mathematik dumm, weil der ungeeignete Lehrer es nicht verstand, Brücken zu schlagen zwischen der objektiven Wissenschaft und den speziellen Hemmungen des Anbrüchigen, ihm vielmehr dauernd Dummheit im Rechnen usw., vielleicht noch gar provozierend vor der Klasse, vorwarf. Auf der anderen Seite die Kompensation: hier entwickelt der Betreffende, mit Defekten irgendwelcher Form Behaftete, andere Zonen hochwertig aus. Er überkompensiert Verlust. Er widmet sich intensiv der Musik, weil er optisch vielleicht aus organischen Gründen Mangel leidet. Er ersetzt durch überkompensierte Sprachfähigkeit, was ihm körperlich abgeht; er kompensiert die Richtung exakt-naturwissenschaftlichen Denkens bewußt durch schöngeistig-stilistische Leistungsweise und

dergleichen mehr. Wir stoßen hier einmal auf den in der Pädagogik immer stärker erkannten Begriff der Kompensation im Sinne des Ausgleichs von psychischen Funktionsleistungen; also auf den Abbau jener allgemeinen Normalbildung, die ein universales ‚Genügend' allerorten vom Schüler erwartete. Wir stoßen hier auf den Bankrott des neuhumanistischen Bildungsideals, dessen bekannte Theorie von der Totalität und Universalität der Person durch eben diese biologische Erscheinung der Kompensation Lügen gestraft wird. Wir kommen hier pädagogisch zu einer angemessenen Beurteilung des Talents, ja zur Wertung der Sonderbegabung überhaupt. Und man erkennt, inwieweit die sog. Begabtenauslesen überhaupt nichts weiter sind als oberflächlichste psychotechnische Rangierungen, wenn ihnen die dynamische Erklärung des Warum der Begabung und des Wohin der Kompensation bei einer Person fehlt, wie es die analytische Psychologie gezeigt hat! Daß Adler so weit geht, zu behaupten, Begabung an sich sei überhaupt etwas Relatives und Intelligenz in diesem Sinne ein Scheinvorgang, können wir anmerken. Immerhin erkennt auch er an, daß natürliche Anlagen gegeben sein müssen, um den dynamischen Effekt zu bestimmter Richtung zu führen. Dagegen (negativ gesprochen) ist ein Schüler, der unbegabt erscheint, in der Intelligenzprüfung vielfach falsch definiert, und es würde sich das pädagogische Problem ergeben, aus welchem Grunde er seine natürlichen Anlagen schlummern ließ bzw. wie man die persönlichen Hemmungen lösen oder Kompensationen schaffen kann, um diese Verkrampfung zu lockern? Mit anderen Worten kann dann eine Begabten- oder Intelligenzprüfung immer nur vororientierenden Wert haben; kann sie nur Leistungsprüfung sein. Niemals aber kommen wir ans eigentlich Pädagogische heran, wenn wir mit der Feststellung der Leistung uns begnügen, an Stelle der Erklärung ihrer Dynamik. Man hat, im Anschluß an das Rorschachsche Klexographieverfahren, neuerlich versucht, von hier aus einen Aufriß in sog. tiefenpsychologischem Sinne zu geben. Leider sind diese seit Rorschachs Tod von Römer u. a. durchgeführten sog. tiefenpsychologischen Verfahren wissenschaftlich nicht kontrollierbar und nach verschiedenen Erfahrungen sogar als völlig übereilt und fehlgehend anzusehen. Überhaupt darf angemerkt sein, daß die Frage der Diagnose eine viel geringere Rolle spielt als die Frage des Verstehens und Erklärens. Ein geübter Pädagoge braucht weder Tintenkleckse noch sonstige Methoden, um diese Dynamik am einzelnen Fall zu erkennen, wenn er Gelegenheit hat, Schüler zu beobachten und im übrigen sich wissenschaftlich mit den Erträgen der offen vorliegenden analytischen Literatur vertraut machte, ja vielleicht darüber hinaus eben diese analytische Lehre an sich selber erprobte; in den Fehlleistungen des Alltags, am Trauminhalt usf.

Mit diesen letzten Bemerkungen haben wir das umrissen, was man den Selbstgeltungswert des Individuums nennen könnte. Das Ich nimmt kompensatorisch oder fluchtmäßig Stellung zur Umwelt, weil es als Person

seinen eignen Geltungswert fühlt, ihn zu repräsentieren wünscht, ja im Kampf um die biologische Existenz aufrecht erhalten muß, soll sein Dasein nicht völlig sinnlos sein. Hier scheidet sich schroff ab jene Wertlehre der geisteswissenschaftlichen Psychologie, die von der Philosophie her objektiv wertet, ohne auf die innere begründende Einstellung der Person Rücksicht nehmen zu können. Man gewahrt, wie wenig eine Psychologie für den Pädagogen brauchbar sein kann, die Wertung nur objektiviert. Eine objektivierende Wertung stünde der analytischen Psychologie übrigens auch offen. Wir könnten ebenfalls wertend fragen, ob wir Kompensationscharaktere höher werten, als Komplexfreie, ob wir es für pädagogisch wertvoller erachten, Hemmungen zu lösen oder Bindungen zu geben. Doch das sind Fragen auf zweiter Schicht! Der Pädagoge muß auf den Urgrund der Verhaltensweisen zurück. Dieser Urgrund hat aber in seiner dynamischen Verschlingung der Beziehungen der Menschen untereinander, des Verhältnisses zwischen Person zur Sache anderseits, alles andere als geisteswissenschaftliche Voraussetzungen. Theorie und Empirie stehen sich kraß gegenüber. Urgrund ist die Biologie der Person.

Damit kommen wir zur zweiten Reihe von Fragen, die in der Pädagogik durch analytische Betrachtungsweisen beantwortet werden können. Die analytische Psychologie führt vom Verstehen und Erklären zum Verhüten und zum Heilen. Wir wollen auch hier in knapper Auslese einige pädagogische Fragen erörtern, die im übrigen aus anderen Zusammenhängen bekannt waren, hier aber neue Beleuchtung erfahren.

In den Mittelpunkt rückt beispielsweise Gestaltung von Spiel und Arbeit als heilend-verhütender Faktor in der Pädagogik. Man hat von je im Spielen des Kindes eine biologische Notwendigkeit erachtet, und man kann sich der verschiedenen Spieltheorien, insbesondere der kathartischen, erinnern, um sofort einzusehen, wie wertvoll die analytische Ordnung des Spieles durch den Erwachsenen werden kann. In diesem Sinne hat man in der russischen psychoanalytischen Versuchsschule die Beschäftigung mit Sand, mit Flüssigkeiten und ähnlichen Spielelementen zugeordnet der charakterologischen Eigenart des Schülers, weil man annahm, daß hierbei urtümliche Bedürfnisbefriedigung vorliegt, deren eigentlichster Sinn dem psychoanalytisch geschulten Lehrer nicht unklar ist. Hier reiht sich an das von mir vor Jahren bereits erwähnte Problem des Materialgefühls des Menschen, mithin seiner inneren Einstellung zur Stofflichkeit der gestaltlichen Sachbeziehung. Die Vorliebe für Kaltes und Warmes, Glattes und Hartes, Weiches oder Sprödes, Bieg- und Knetbares oder Steinhaftes, Blankes oder Stumpfes, Zusammenzufügendes oder zu Zerstörendes: dies und unendlich viel mehr wird analytisch erklärbar. Es ist letzten Endes wieder das emotionale Bezugssystem zwischen Person und Sache, die triebhafte, unterbewußt gesteuerte Verhaltensweise des Menschen zum Gegenstand, was hier-

bei Abneigung und so Hemmung, oder Lust und so Förderung bis zur Talententfaltung, erwirkt.

Hier schließt sich an der Begriff der Arbeit, auch in der Arbeitsschule. Also der Sinncharakter der Werktätigkeit der Kinder. Darüber hinaus landen wir in Fragen der Berufswahl und Berufsberatung, denn es kann keinem Zweifel unterliegen, daß aus eben diesen urtümlichen Quellen her Vorliebe und Abneigung, damit aber Leistungsmöglichkeit und Leistungshemmung bestimmt sind. Aller Wahrscheinlichkeit entwickelt sich hierher eine künftige Berufscharakterologie, die ein sehr anderes Gesicht tragen wird, als es sich die gegenwärtige Psychotechnik träumen läßt. Für den mitberatenden Lehrer freilich sind diese Zusammenhänge um so wichtiger, als seine Schulbeobachtungen reichliches Belegmaterial beibringen könnten, um jene neue Wissenschaft des Bezugsverhältnisses Mensch: Sache zu entwickeln.

Zweiter Umkreis ist die Umweltsgestaltung bei der verhütenden wie heilenden analytischen Pädagogik.

Aus der analytischen Psychologie haben wir gelernt, zu wissen, wie bereits die Stellung des einzelnen zur Familie, zu den Eltern wie den Geschwistern, eine entscheidende charakterologische Prägung des Ichwesens ausmacht. Wir sehen heute im Alleinkind einen anderen Typ als im Mehrerkind, im mittleren Kind selbstverständlich andere Möglichkeiten (Hemmungen wie Förderungen) als im sadistisch gerichteten Ältesten, oder dem narzistisch-weicher verwöhnten Jüngsten. Wir sehen, wie Stiefgeschwister, wie Zwillinge charakterologisch sich gegenseitig bestimmen und durchschauten, den Einfluß des elterlichen Verhältnisses auf die Charakterbestimmung der Kinder. Das alles erklärt nicht nur, sondern hilft gestalten. Wir werden so oft genug eine Umgruppierung der Umwelt versuchen, wo wir uns der schädigenden dynamischen Wirkung der familiären Umwelt bewußt sind. Das gleiche gilt für die Kollektivität der Klasse, der Schulgemeinde usf. Adler heilt daher die Hemmungen der auf sich selbst eingeschränkten Person durch Erziehung zur Gemeinschaft. Der heilende Einfluß der gemeinschaftlichen Beziehung bei bestimmten Typen und bei Beobachtung eben dieser Kräftefeldbedingungen der gewählten Gemeinschaft steht außer Zweifel. Hier reiht sich also obige Arbeitsschul- und Berufserziehung an die Sozialpädagogik; wiederum nicht nur nach allgemeinen objektiven Normen bestimmt, als gesehen aus den subjektiven Voraussetzungen des Erlebnisinhaltes. Geschwister, Eltern und Gemeinschaft sind die drei Komplexformen, die so für die Pädagogik auf analytischer Grundlage ihre ganz besondere Bedeutung haben und bei denen der Lehrer im echten Sinne erziehen kann, weil seine Maßnahmen heilenden und verhütenden Charakter tragen. Insbesondere wird nach analytischer Betrachtungsweise gerade die entscheidende Epoche des Kleinkindes wie die bekanntere Zeit der Pubertät für solche Anwendungen Anlaß bieten. Vielleicht hat die analytische Psychologie den Schutz des Kleinkindes vor fehlwirkenden Einflüssen eben-

so erleichtert, wie die Heranziehung der Jugendlichen in den Übergangsjahren zur Reife und darüber hinaus.

Die dritte Zone gilt dann dem ausgesprochenen Außenseiter der Gesellschaft, vor allem dem Hilfsschüler und dem sonstwie abnormen Kinde. Kleptomanie, phantastische Lüge, Vagabundage, auch Dämmerzustände gewinnen aus der analytischen Betrachtung noch ein durchaus anderes Gesicht als aus der älteren heilpädagogischen Beleuchtung. Auch die Unintelligenz des Hilfsschülers kann — unter Umständen — von hier aus gestaltend besser beeindruckt werden. Der Pädagoge wird mit den Mitteln der analytischen Psychologie alle Schwererziehbaren nicht nur besser begreifen, sondern auch besser erfassen und es ist nicht die unwesentlichste Gruppe von Fällen, die dann durch eine neu orientierte Erziehungswissenschaft entscheidend beeinflußt würde.

Mit diesen kurzen Ausführungen grundsätzlicher Art möchte man schließen Es lag daran, den Pädagogen, der vielleicht aus einer überbetonten Einseitigkeit irgendeiner der analytischen Richtungen her ausgesprochene Ablehnung gegen dies unumstößlich Wertvolle hegte, zu überzeugen, daß heute der praktische Erzieher sich durchaus wichtige Mittel aus der analytischen Psychologie wählen kann, um sein Erziehungsgeschäft zu veredeln. Man kann bereits jetzt, abwägend und objektiv die Möglichkeiten überblickend, alle Übertreibungen verhüten, ohne das Gute der Sache zu verkennen. Zu den wesentlichsten Bildungsaufgaben der Pädagogen gehört heute zweifelsfrei die Beschäftigung mit der analytischen Psychologie, freilich nur in jener neutralen Form, wie sie hier angedeutet war; fern vom Kampf der Gruppen, der Richtungen und der Jüngerschaft. Geschieht dies, dann wird der Erzieher sich wesentlich bereichert fühlen und sicherlich auf unendlichen Feldern sein Arbeitsgebiet mit den Werten der analytischen Psychologie kräftigen. Was hier beispielsweise angedeutet ward, gilt nur als Illustrationsfall, nicht als erschöpfende Darlegung solcher Möglichkeiten. Im übrigen aber ist klar, daß alle kommende Entwicklung die konstitutionelle mit der analytischen Forschung verbinden wird. Wir gehen damit einer völlig neuen Psychologie entgegen, deren Wetterleuchten am Horizont der Wissenschaft jedem Erfahrenen deutlich sichtbar ist.

Literatur.

Adler, Der nervöse Charakter. München 1922.
Bühler, Karl, Vortrag auf dem IX. Psychologen-Kongreß München. Bericht. Jena 1926.
Derselbe hat über die Krise in der Psychologie der Gegenwart sich in einem gleichnamigen Buch (Jena 1927) eingehend geäußert.
Bühler, Charlotte, Vortrag auf dem X. Psych.-Kongreß Bonn. Bericht. Jena 1928.
Freud, Gesammelte Schriften, 11 Bände. Wien ab 1924.
Giese, Das außerpersönliche Unbewußte. Braunschweig 1924.
Giese, Theorie der Psychotechnik. Ebenda 1925.
Giese, Psychoanalytische Psychotechnik. Wien 1924.
Jaensch, Eidetik, Leipzig 1926.

Jaensch, W., Grundzüge d. Physiologie und Klinik d. psychophysischen Persönlichkeit. Berlin 1926.
Jung, Analytische Psychologie und Erziehung. Celle 1926.
Jung, Psychologische Typen. Zürich 1922.
Jung, Die Psychologie der unbewußten Prozesse. Zürich 1918.
VIII. International Congress of Psychology. Groningen 1917.
Kraus, Pathologie der Person. Berlin 1919 und 1926.
Kretschmer, Körperbau und Charakter. Berlin 1924.
Lewy-Brugsch, Biologie der Person. 4 Bände. Berlin-Wien 1926ff.
Planck in „Naturwissenschaften" Berlin 1927.
Spranger, Lebensformen. Berlin 1914.
Spranger, Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1924.
Stekel, Störungen des Trieb- und Affektlebens. Berlin-Wien 1917 ff.
Rorschach, Psychodiagnostik. Bern 1921.
Volkelt, Psych.-Kongreß Leipzig 1923; Bericht. Jena 1924.
Wertheimer, Über Gestalttheorie. Erlangen 1925.
Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. Stuttgart-Wien 1926 ff.

* *

(Aus den psychologischen Laboratorien der Valeriusklinik und der Vrije Universiteit Amsterdam.)

Die Struktur der Kinderpsyche.[1]

Von A. A. Grünbaum.

Kurz vor dem Kriege hat ein berühmter russischer Psycholog folgenden Plan geäußert: „Was wir von der Kinderpsyche beobachten können," sagte er, „ist nur ein Produkt der Mischung zwischen den Einflüssen der erwachsenen Umgebung und der eigenen psychischen Eigenart des Kindes. Was die Kinderpsyche an sich ist, könne daher nur erforscht werden, wenn

[1] Deutsche Niederschrift des Vortrages, gehalten auf dem Ersten Niederländischen Pädagogischen Kongreß in Amsterdam am 9. April 1926.

Ich übergebe diese Niederschrift der Publikation, weil der hier entwickelte Gesichtspunkt weitgehend mit der sozialpsychologischen Betrachtungsweise der Kinderpsyche übereinstimmt, wie sie am letzten Kongreß für experimentelle Psychologie in Bonn, April 1927, in den Vorträgen von Ch. Bühler und D. Katz zutage getreten ist.

Historische Gerechtigkeit verlangt, daß man die Wurzel aller dieser Bemühungen einerseits in der Psychosoziologie eines Durkheim, des Lehrers Levy-Brühls sucht, auf den sich auch Piaget bezieht, welcher ja den sozial- und völkerpsychologischen Gesichtspunkt in der Kinderpsychologie entschieden hervorgehoben und durchgeführt hat.

Anderseits geht diese für Deutschland neue, aber energische und begabte Vertreter zählende Richtung der Kinderpsychologie auf die Tiersoziologie aus der Schule von D. Katz (Schjelderup-Ebbe) und auf amerikanische Einflüsse zurück, die durch das Ehepaar Bühler vertieft werden. Ch. Bühlers Buch: „Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr" (1927) zeigt, wie man im großen Stil die betreffenden Beobachtungen sammeln und verwerten kann.

Für die theoretische Durchbildung meines Gesichtspunktes der „Gemeinsamkeit des Psychischen" war von großer Förderung die Schrift E. Strauß: „Wesen und Vorgang der Suggestion."

wir das Kind in seiner psychischen Entwicklung der Einwirkung der Erwachsenen entziehen." Zu diesem Zweck wurde der Plan entworfen, in dem neugebauten Petersburger Psychoneurologischen Institut eine größere Anzahl der neugeborenen Kinder von der ersten Stunde der Geburt an isoliert aufwachsen zu lassen. Erfahrene Psychologen sollten alle kindlichen spontanen Äußerungen und Reaktionen auf Reize der Außenwelt von Tag zu Tag sorgfältig aufzeichnen und so das reine Material zum Aufbau einer exakten Kinderpsychologie liefern.

Dieser Plan des berühmten Russen wurde glücklicherweise nicht verwirklicht; glücklicherweise sage ich, denn was wir auf diese Weise von der Kinderpsyche erfahren hätten, würde nicht die konkrete Äußerung der Entwicklung sein, die immer in engster Gemeinschaft mit dem Leben der Umgebung verläuft, sondern ein künstliches Produkt der Isolierung in den lebensfremden Laboratoriumsbedingungen.

Wie unsinnig der Plan der Isolierung der Neugeborenen uns auch anmutet, tatsächlich ist er nur eine strenge Konsequenz der Auffassung vom Wesen der Psyche, die wir uns auf Grund der Psychologie machen müssen, welcher bis vor kurzem von uns allen gehuldigt wurde.

Denn wenn diese Psychologie zwecks Studiums der Psyche die Isolierung der Menschen unter Glaswände auch nicht fordert, so stellt sie sich doch vor, daß die Psyche des Einzelmenschen und seine soziale Umgebung, die auf ihn einwirkt, irgendwie primär und wesensgemäß getrennt sind. Die individuelle Psyche ist durch den individuellen Leib irgendwie umschlossen und dadurch von anderen individuellen Psychen abgeschlossen. Die Umwelt erreicht die individuelle Psyche nur durch Fenster unserer Sinne. Einzelne Reize, die auf die Sinne einwirken, werden durch synthesierende Kräfte der Psyche zu Komplexen verarbeitet, und das psychische Getriebe ist daher nichts anderes als die Art der Reaktion auf Einwirkungen, die von außen her auf die Psyche zuströmen. Was primär gegeben ist, sind die elementaren Reaktionen der Psyche auf Einzelreize — sogenannte Empfindungen. Das Wissen um fremdes seelisches Leben und die psychische Gemeinschaft mit Mitmenschen entstehen daher nur als Resultanten einer sehr komplizierten Erfahrung. Die Grundform dieser Erfahrung ist der Analogieschluß vom Wahrnehmungskomplex des Eigenleibes und seiner Beseelung auf analoge Beseelung analoger Wahrnehmungskomplexe, die sich als Fremdleiber unseren Sinnen präsentieren.

Nach dieser psychologischen Auffassung müßte die am wenigsten entwickelte Psyche eines Kindes am meisten isoliert, am wenigsten einer psychisch-sozialen Beziehung zur Umgebung fähig sein und zuerst nur auf die primitivsten Reize der Außenwelt reagieren können.

Sie sehen, die Isolierzellen zwecks Studiums der Kinderpsyche sind also wirklich ein adäquates Symbol für diese Psychologie, die ich der Kürze halber „Reizpsychologie der seelischen Einzelhaft" nennen möchte.

Mit einer solchen Psychologie kommen wir beim Studium der konkreten psychischen Gegebenheiten, wie sie uns durch vorurteilslose Beobachtung der kindlichen Entwicklung in Hülle und Fülle dargeboten werden, nicht weiter. Denn diese Psychologie vernachlässigt die fundamentalen Wirklichkeitsbedingungen der menschlichen Psyche. Einerseits ist unsere Psyche vom ersten Moment ihres bewußten Lebens eingebettet in Zusammensein mit anderen personalen psychischen Einheiten, andererseits lehren schon die ersten oberflächlichen Wahrnehmungen der Verhaltungsweise eines neugeborenen Kindes — wenn wir ohne theoretische Voreingenommenheit beobachten —, daß das Kind primär nicht in den Einzelempfindungen lebt, aus denen es mühsam die Welt zusammensetzt, sondern etwas anderem zugewandt ist. Das Kind nimmt aus seiner sozialen Umgebung primär gleichsam ganze personale Einheiten heraus. Schon vom 25. Tage an wendet sich der Säugling eher den menschlichen Gestalten und Gesichtern aus seiner nächsten Umgebung zu, als den auffälligen und grellen Farben, die in seinem Umkreis leuchten. Der laute Schall oder Knall läßt das Kind zwar zusammenfahren, aber in derselben Art und Weise zuckt das Kind beim starken Wärme- oder Stichreiz zusammen. Dagegen antwortet das Kind schon in diesem primitiven Stadium der undifferenzierten und gleichartigen Reaktionen auf verschiedene qualitative, starke Reize völlig sachgemäß und in verschiedener Weise auf differente affektive Betonungen der menschlichen Stimme.

Jeder, der sich mit dem Kinde an seiner Wiege beschäftigt, weiß, daß der Säugling auf die kleinsten Veränderungen im Gesichtsausdruck der Mutter reagiert — dieselben also voneinander irgendwie unterscheidet. In demselben Stadium kann das Kind aber noch nicht die groben und sehr auffälligen optischen Verschiedenheiten der geometrischen Figuren auseinanderhalten. Oder sagen wir vorsichtiger: Veränderungen im Gesichtsausdruck der Mutter veranlassen das Kind zu sachgemäßen differenten Reaktionen, Verschiedenheiten der optischen Figuren gegenüber bleibt das Kind indifferent, so daß wir sagen müssen: sie machen auf das Kind keinen Eindruck.

Vergegenwärtigen wir uns nun den theoretischen Sinn aller dieser differenten Verhaltungsweisen: Das Gesicht der Mutter, das fortwährend in Bewegung ist, ist empfindungsmäßig eine viel kompliziertere und in sich mehr durchgegliederte Wahrnehmung als die stationäre geometrische Figur vor den Augen des Säuglings. Der starke Schall ist, rein energetisch genommen, imposanter als die menschliche Stimme. Und doch ist das Kind primär den starken und einfachen Reizen gegenüber stumpf, wenn sie nicht auf die ihm vertraute Person Bezug haben; das Kind reagiert psychisch sinnvoll und differenziert auf viel schwächere und schwieriger zu erfassende Reize — wenn die Personen der nächsten Umgebung sie sozusagen vertreten.

Wir müssen daher, wenn wir den Tatbestand jenseits jeder Theorie be-

schreiben wollen, sagen, daß das Kind primär nicht auf Reize als solche reagiert, sondern auf Ausdruck einer lebendigen Person, auf eine psychisch bedingte Verhaltungsweise, die ihm sichtbar entgegengebracht wird.

Vom Stundpunkte der Reizpsychologie der seelischen Einzelhaft ist die Tatsache, daß der Säugling auf scheinbar Kompliziertes und psychisch Bedeutsames eher reagiert als auf einfache und starke, aber „leblose" Reize, als solche ein großes Rätsel und kann nicht gut verständlich gemacht werden. Auf alle Fälle ist es aber völlig absurd anzunehmen, daß das Kind, wenn es auf eine rauhe Stimme mit Weinen und auf eine freundliche mit Lächeln reagiert, dabei irgendwelche verkürzte Analogieschlüsse zieht oder gar auf Grund seiner in Assoziationen niedergelegten Erfahrungen auf Gefahr oder nahe Lust rechnet.

Jenseits aller Theorie sehen wir, daß in primären Stadien der psychischen Entwicklung eine Selektion oder Bevorzugung derjenigen Eindrücke stattfindet, welche die psychische Verbindung des Kindes mit seiner lebendigen Umgebung sichern. Es ist so, als ob das Kind ursprünglich nicht in Wechselwirkung mit der leblosen Welt der äußeren Reize stände, sondern durch diese hindurch in einer viel innigeren, wenn auch primitiven Gemeinschaft mit seiner personalen Umgebung. (Ich verstehe dabei unter Gemeinschaft die allgemeinste Art der psychischen Bindung unter personalen Einheiten, unabhängig davon, ob die Glieder dieser Bindung sich ihres personalen Charakters oder dieser Bindung bewußt sind oder nicht.)

Die aktive Tendenz zur Herstellung der Gemeinschaft mit seinen Mitmenschen können wir beim jungen Kinde sehr leicht beobachten. Mancher Neugeborene schreit, solange sich kein Mensch im Zimmer befindet, hört aber auf, sobald jemand in seinen Gesichtskreis kommt. Dabei verlangt das Kind sicher nicht nach neuen Reizen: denn Spielgut, in seine Greifweite gebracht, stillt das Schreien nicht; nur die Mutter in persona kann Abhilfe schaffen. Das Schreien ist bei diesem Vorgang nicht nur ein Reflex auf den Reiz der Nässe oder des Hungers, sondern sehr oft eine echte, wenn auch primitive Handlung, die auf Überbrückung der Einsamkeit (rein sozialpsychisches Phänomen!) abzielt.

Die aktive Herstellung des Kontaktes mit den Mitmenschen tritt beim Kinde sehr früh in zweifelloser Deutlichkeit auf. In Tagebüchern von Clara Stern lesen wir, daß ihr Sohn von $7^1/_2$ Monaten auf Laute der Mutter mit ähnlichen Lauten reagiert, und zwar besonders prompt, wenn er bei offener Tür im Nebenzimmer steht und so die Mutter nicht sehen kann. Die besondere Vorliebe der kleinen Kinder für das Versteckspiel, bei welchem das Gesicht des Kindes oder des Mitspielers mit einem Tuch zu- und aufgedeckt wird, gehört in denselben Zusammenhang. Daß es sich dabei für das Kind gerade um Herstellung des psychischen Kontaktes mit dem Mitmenschen und nicht bloß um Freude an Veränderungen in der Wahrnehmungswelt handelt, kann man schon daraus ersehen, daß das

Kind, wenn dies Spiel mit Ab- und Zudecken eines Stuhls z. B. ausgeführt wird, gar nicht reagiert. Das Versteckspiel ist nichts anderes als ein gemeinschaftliches Spiel mit der Gemeinschaft selbst.

Besonders prägnant und theoretisch wichtig ist die Rolle des psychischen Gemeinschaftsmomentes in der Sphäre der Nachahmung. Man frage sich vor jeder Theoriebildung über die Mechanismen der Nachahmung, was wird durch das Kind mit Vorliebe oder gar ausschließlich nachgeahmt? Die Frage scheint auf den ersten Blick vielleicht überflüssig zu sein, denn man ist geneigt, als Selbstverständlichkeit anzunehmen, daß das Kind natürlich die Bewegungen nachahmt, die es sieht. Man stelle sich aber die folgende Situation vor: Das Kind liegt in der Wiege vor einer Wanduhr mit einem langen Pendel, der sich vor den Augen des Kindes fortwährend hin und her bewegt. Was tut das Kind? Ahmt es etwa die Bewegung des Pendels nach? Nein, es verfolgt zwar die Bewegung des Pendels mit den Augen, es versucht vielleicht den Pendel mit den Händen zu ergreifen, es geht aber nie dazu über, seine Bewegungen etwa mit den Armen nachzuahmen. Nun kommt die Mutter zur Wiege heran und streckt die Arme dem Kinde entgegen. Sofort ahmt das Kind diese einmalige Bewegung nach. Worin unterscheiden sich nun die Bewegung des Pendels und die Armbewegung der Mutter in ihrer Beziehung auf das Kind? Das eine ist zwar eine auffällige, sich wiederholende, aber sinnlose Bewegung, die für das Kind in keinem lebendigen Verbande verankert ist und quasi auf sich selbst steht. Das andere ist zwar ein einmaliger Komplex, dafür aber ein sinnvolles Ganzes, das nicht isoliert erfaßt wird, sondern zu einer lebendigen Situation gehört und eine persönliche Handlung bildet. Wir sehen: Nachgeahmt wird nicht die Bewegung, sondern durch diese hindurch der Ausdruck einer psychischen Verhaltungsweise, falls das Kind eine solche miterlebt. Ein auf sich selbst stehender optischer Bewegungseindruck wird nicht nachgeahmt.

Bekannt ist, daß die Fähigkeit der Nachahmung durch die bisherige Psychologie meistenteils auf assoziative Mechanismen zurückgeführt wird. Das Kind sieht etwa zuerst die Greifbewegung seiner eigenen Hand. Der Bewegungsimpuls *a* wird dabei mit seiner sichtbaren Wirkung — dem optischen Bewegungseindruck *b* — assoziiert. Sieht nun das Kind eine ähnliche Bewegung bei einem anderen, so ruft dieser optische Eindruck *b* den Impuls zur Ausführung der Bewegung *a* hervor, der seinerseits die Handbewegung nach sich zieht. Nach einer solchen Theorie aber, wenn sie für die Gesamtheit der nachahmenden Bewegungen gelten sollte, müßte das Kind eigentlich nichts anderes tun, als fortwährend die Bewegungen, die es sieht, nachahmen. Denn fortwährend kommen auf das Kind optische Eindrücke der Bewegungen aus seiner Umgebung zu, und zu allen diesen Bewegungen hat das Kind schon motorische Impulse gehabt. In Wirklichkeit verhält es sich aber mit der Nachahmung ganz anders. Das Kind ahmt nur ganz bestimmte Bewegungen nach und nur dann, wenn sie von den Personen stammen, mit

denen es irgendwie verbunden ist. Die Nachahmungsakte werden dabei auch nicht durch alle gesehenen Bewegungen ausgelöst, sondern nur unter ganz bestimmten Bedingungen, nämlich wenn die Nachahmung in die Gefühlssituation paßt, die den Nachahmenden und den Nachgeahmten verbindet.

Aus der zustandegekommenen Assoziation zwischen Impuls und optischem Eindruck folgt bloß die Möglichkeit, die einmal an sich selbst gesehenen Bewegungen zu wiederholen auch dann, wenn sie bloß bei einem anderen wahrgenommen sind. Aus der Assoziation folgt aber nicht der Impuls, dasselbe zu tun wie der andere. Die kindliche Nachahmung in den Stadien, in denen sie diesen Namen mit Recht trägt, ist daher sicher ein primitiver Vorläufer der Willenstätigkeit, was auch von Stern angenommen wird.

Man hat die Erklärung der Nachahmungsakte in der assoziativen Mechanik gesucht, weil man von der Voraussetzung ausging, daß diese Mechanik, die die Einzeleindrücke und isolierten Bewegungen verbindet, wohl der elementarsten Stufe der psychischen Entwicklung entspricht.

Diese Voraussetzung entspricht aber nicht dem Gange der psychischen Entwicklung, denn das Kind ist viel früher zur echten Nachahmung fähig als zu Bewegungswiederholungen, die auf assoziativem Wege ausgelöst sind. Die sogenannte Dressur, bei welcher das Kind auf einen Ruf hin, den es nicht versteht, z. B. die Frage „Wie groß bist du?" eine bestimmte Bewegung mit den Händen macht, ist der Typus einer rein auf assoziativem Wege reproduzierten Bewegung. Die Fähigkeit zu dieser Dressur tritt beim Kinde aber erst viel später auf als die spontanen Akte der Nachahmung, die im Alter von drei Monaten und manchmal schon früher beobachtet wurden. Dieser Zusammenhang, auf den meines Wissens bis jetzt nicht hingewiesen wurde, spricht auch gegen die Assoziationstheorie, nach welcher doch der genetisch frühere Akt der Nachahmung durch einen genetisch später auftretenden Mechanismus erklärt werden sollte.

Schließlich liefert die Assoziationstheorie gar keine Erklärungsmöglichkeiten der merkwürdigen Tatsache, daß Kinder schon sehr früh imstande sind, Handlungen nachzuahmen, die sie bei sich selbst als eigene Bewegungen nicht wahrgenommen haben können. Mit drei Monaten ahmte das Kind von Preyer das Mundspitzen nach. An seinem eigenen Körper hatte das Kind aber weder den Mund noch die Bewegung des Mundspitzens gesehen und konnte daher nie eine Assoziation zwischen Bewegungsimpuls und Bewegungsbild stiften. Sieht das Kind das Mundspitzen der Mutter, so führt von diesem optischen Bild keine Assoziation zum Bewegungsimpuls am eigenen Mund. Die Assoziationstheorie versagt hier also vollständig. Verlegt man, wie u. a. auch W. Stern tut, den Mechanismus dieser „instinktiven" Nachahmung in ererbte „nervöse Verbindungen", so ist damit auch kein wirkliches Verständnis des Phänomens geschaffen. Denn einerseits bedeutet „Vererbung" in unserem Fall nur eine Verschiebung des Problems: Wir müssen doch unmittelbar fragen: „Wie ist die Nachahmung in dem

Fall zustandegekommen, von welchem die Vererbung ausgegangen ist?" Andererseits sind „nervöse Verbindungen" wiederum bloß ein anderer, physiologischer Ausdruck für Assoziationsmechanismen, mit denen — wie wir gesehen haben — „instinktive" Nachahmungen nicht erklärt werden können.

Wenn man sich aus den Schwierigkeiten, wie dies z. B. W. Stern tut, mit der Analogie rettet, daß das Elementare dieser Nachahmungsprozesse sich vielleicht am besten vergleichen läßt mit manchen psychischen „Ansteckungen", wie z. B. das Gähnen in der Gesellschaft, so ist damit auch nicht viel für das Verständnis unseres Phänomens gewonnen. Denn welche bekannten psychischen Funktionen diese „Ansteckung" einer isolierten Psyche durch die andere vermitteln, bleibt höchst mysteriös. Ja, das Phänomen der psychischen Ansteckung, das in sozialpsychischen Verhältnissen eine höchst wichtige Rolle spielt, muß notwendigerweise mysteriös bleiben, solange man von der Voraussetzung ausgeht, daß die eine Psyche von der anderen isoliert ist und daß sie nur durch Mechanismen der sinnlichen Erfahrung miteinander in Wechselwirkung treten. Auch das ganze Gebiet der „instinktiven" Nachahmungen, welche gerade für die Entwicklung des Kindes zu einer sozialen Persönlichkeit so bedeutsam sind, muß mysteriös bleiben, gesehen vom Standpunkt einer Psychologie, die von der Voraussetzung ausgeht, daß die Kinderpsyche primär eine Individualangelegenheit ist und den Kontakt mit der psychischen Mitwelt durch Verarbeitung von einzelnen Sinneseindrücken lernen muß.

Gerade das Phänomen der Nachahmung, das — wie wir gesehen haben — mit den üblichen Voraussetzungen und Mechanismen nicht gefaßt werden kann, zwingt uns zu einer radikalen Umkehr der psychologischen Betrachtungsweise.

Hebe ich den Arm vor den Augen des Kindes, so kann es darauf entweder überhaupt nicht reagieren, oder mit einer ausweichenden Bewegung antworten oder schließlich mit einer nachahmenden Gegengebärde darauf eingehen. Das Kind antwortet mit einer nachahmenden Gebärde, die zu gleicher Zeit den deutlichen Sinn einer Hinwendung des Kindes zu mir bekundet, nur dann, wenn zwischen mir und dem Kinde in diesem Moment eine Art Vertrauensverbindung besteht, wenn das Kind sich mit mir momentan eins fühlt, wenn wir eine mehr oder weniger innige psychische Gemeinschaft bilden. Diese Gemeinschaft als psychisches Faktum ist die innere Motivation der nachahmenden Handlung seitens des Kindes und zu gleicher Zeit das sinngebende Moment, welches mir erlaubt, die Gebärde des Kindes als echte Nachahmung zu erfassen.

In vollbewußter Formulierung würde diese Motivation, die im Nachahmungsakte des Kindes natürlich nicht als Vorstellungsinhalt auftritt, etwa lauten: „Ich will dasselbe wie Du, weil Wir beide momentan eins sind." Im allgemeinen sind wir miteinander eins, nicht weil wir einander

nachahmen, sondern wir ahmen erst dann einander nach, wenn wir irgendwie miteinander eins sind.

Je intimer die primäre Gemeinschaft, desto uniformer der Stil der Handlungen der einzelnen Glieder dieser Gemeinschaft, desto mehr finden echte Nachahmungsakte statt. Wir sehen auch, daß das Kind in seiner normalen Entwicklung hauptsächlich nicht die vorsätzlich vorgemachten, auffälligen Gesten und Handlungen nachahmt, sondern in spontaner Weise die nicht auffälligen, fein nuancierten Ausdrucksphänomene, wie Tonfall, Dialekt, Gesichtsausdruck, Haltungen, individuelle Gewohnheitsgriffe usw. Dies sind lauter Dinge, die nach außen gerade die Zugehörigkeit zu einer psychisch-organischen Gemeinschaft charakterisieren. Was in allen diesen Gemeinschaftszeichen nachgeahmt wird, ist nicht die Bewegung als solche, als ein isolierter optischer oder motorischer Inhalt; nachgeahmt ist nicht der Komplex der Empfindungen, der sich als Bewegung präsentiert, sondern die Person, die die Bewegung ausführt. Die Bewegung wird somit nicht als isolierter sinnlicher Inhalt zum Ausgangspunkt der Nachahmung genommen, sondern sie wird irgendwie als Ausdruck einer psychischen Haltung, als Handlung oder als persönliches Charakteristikum verwertet, d. h. im Ganzen der gemeinschaftlichen Situation zwischen „mir und dir" erfaßt.

Eine solche aus der gemeinschaftlichen Situation ihren Sinn schöpfende Erfassung eines sinnlichen Inhaltes als Ausdruck, als Symbol für etwas Gemeinsames ist auch das Phänomen des Verstehens. Wir können daher sagen, das Nachgeahmte wird immer durch den Nachahmenden irgendwie verstanden. Dabei mag bemerkt werden, daß das Verstehen keinesfalls in logische Formen oder überhaupt in einen psychischen Inhalt gegossen zu werden braucht, um den Prozeß der Nachahmung einzuleiten. Nur unter dieser Voraussetzung bekommen Feststellungen der Tierpsychologen einen greifbaren Sinn, wenn sie z. B. wie Berry hervorheben, daß bei Versuchen mit Katzen diese Tiere nur dann nachahmten, wenn sie die nachgeahmte Handlung verstanden hatten. Moore betont, daß bei seinem Kinde die Nachahmungen erst dann zahlreich wurden, als es angefangen hatte, die Handlungen der anderen zu verstehen. Auch hier muß vom Prozeß des Verstehens die obige antirationalistische Auffassung gelten: Erfassung eines Sinnlichen als Symbol, wobei das Bedeutsame des Eindrucks gerade in der „gemeinschaftlichen" Struktur des Psychischen liegt, in welcher das nachahmende Kind mit der Person — deren Handlungen nachgeahmt werden — verbunden ist.

Man muß nicht meinen, daß die Erfassung einer Bedeutung oder der Akt des Verstehens seinem Wesen nach eine selbständige „höhere" psychische Funktion ist. Würde dies der Fall sein, so stünden wir vor einem entwicklungspsychologischen Rätsel, wieso aus einfachen Prozessen, in denen nichts vom Verstehen enthalten ist, das Novum des Verstehens resultieren könne. Vielmehr ist das Verstehen ein ursprünglicher, elementarer Mechanismus, der

seiner Struktur nach in der Funktionsweise der primitiven Psyche verankert ist. Dies kann ich am einfachsten an einem Vorgang erläutern, den Baldwin beobachtet hat: Für ein Kind von 3 Monaten wurde die Nahrung immer auf einem Spiritusbrenner angewärmt. Die Flamme wurde stets durch Anzünden eines Streichholzes zustandegebracht. Weint das Kind aus Hunger, so genügt das Anzünden eines Streichholzes, um das Kind zur Ruhe zu bringen. Eine brennende Kerze, ins Gesichtsfeld des Kindes gebracht, hat aber keine Wirkung.

Man würde hierzu sagen: Das Kind kennt die Bedeutung des Anzündens im Komplex der Erfahrungen, die zur Stillung seines Hungers führen, die brennende Kerze hat aber für das Kind keine Bedeutung. Es ist ohne weiteres deutlich, daß das Kind von drei Monaten keine Akte des Verstehens vollzieht in dem Sinne, wie wir beim Hantieren mit einem Zündholz verstehen, was es in einer gegebenen Situation bedeutet. In diesem Sinne hat die Assoziationstheorie unzweifelhaft recht, wenn sie den oben beschriebenen Vorgang ohne Hinzunahme besonderer Denkoperationen erklären will. Sie hat dagegen unrecht in der Annahme, daß — wo keine besonderen Denkoperationen vorliegen, auch keine Bedeutungserfassung vorhanden ist und alles nach dem Schema der bedingten Reflexe verläuft, nämlich etwa so:

Erstes Stadium: Bildung der Assoziation unter den aufeinanderfolgenden Einzeleindrücken und -erlebnissen: Hungergefühl, Impuls zum Schreien, Wahrnehmung des Spiritusbrenners mit allen dazu gehörigen Eindrücken, Wahrnehmung des angezündeten Streichholzes; Eindrücke bei der Nahrungsaufnahme, Stillung des Hungergefühls, Aufhören des Schreiimpulses.

Zweites Stadium: Bildung der verkürzten Assoziation mit Ausfall der Zwischenglieder nach dem sogenannten Ausschaltungsgesetz unter: Hungergefühl, Wahrnehmung des Zündholzes — Aufhören des Schreiimpulses.

Drittes Stadium: Reproduktion des Aufhörens des Schreiimpulses auf Grund der ablaufenden Reihe: Hungergefühl, Wahrnehmung des Zündholzes...

Die Assoziationstheorie hat in diesem Falle nicht recht, weil — abgesehen von allem anderen — der Ausgangspunkt für die Assoziationsbildung beim Kinde nicht vorliegt. Das Kind nimmt nicht einzelne Inhalte als solche wahr, hat nicht Hungergefühl als selbständiges Erlebnis, neben welchem sich der Impuls zum Schreien abhebt, erfaßt nicht Spiritusbrenner und Streichholz als zwei verschiedene Vorstellungsinhalte, sondern erlebt eine nicht in einzelne Inhalte differenzierte Gesamtsituation, in welcher Hunger, Impuls zum Schreien und das durch die Sinne gegebene in völliger gegenseitiger Bindung als ein sensomotorisches Ganzes auftreten. Aber gerade weil die Situation als Ganzes im Bewußtsein des Kindes vorhanden ist und die Teile nicht getrennt sind, trägt jeder Teil dieses Ganzen den „Gesamt"charakter desselben. Was für uns sachlich Zündholz und nichts anderes ist, hat für das Kind von 3 Monaten objektiv den Akzent der erlebten

Situation als Ganzes. Mit anderen Worten: Wenn dem objektiven Reiz des Zündholzes irgendein Erlebnis entspricht, ist es nicht die isolierte Wahrnehmung, sondern die Reproduktion der ganzen sensomotorischen Situation, in die diese Wahrnehmung eingebettet ist. Anders ausgedrückt: Der sinnliche Eindruck muß dem Kinde infolge seiner undifferenzierten Ganzheitsakzente als Symbol in unserem Sinne gegeben sein, wenn es ihm irgendwie zum Bewußtsein kommen soll. Und das ist nichts anderes als Bedeutungserfassung auf primärer Stufe des Verstehens. Verstehen ist keine gesonderte Denkoperation, sondern ein anderer Ausdruck für primitive Totalitätserfassung des Bestandes. Jedes höhere Verstehen ist schließlich auch nichts anderes als Einbeziehung eines gesonderten Inhaltes in einen Verband, der als Einheit erlebt wird.

Das Kind, welches nachahmt, führt somit einen Akt aus, der auf eine Art des Verstehens hindeutet. Wie in der Wahrnehmung, so auch in der nachahmenden Tätigkeit findet sich das Kind psychisch nicht gegenüber der Welt der äußeren Reize und lebt es nicht in rein sinnlichen „tiefenlosen" Empfindungen, sondern durch diese hindurch in der psychischen Einheitsbindung einer Gemeinschaft, in welcher sich für das Kind mehr oder minder deutlich eine oder mehrere „personale" Strukturen abheben.

Schwer annehmbar mag diese Auffassung nur demjenigen erscheinen, der durch die mechanistische Reizpsychologie der psychischen Einzelhaft gewöhnt ist, von den isolierten leblosen Qualitäten auszugehen, und daher gezwungen ist, die Erfassung und Behandlung der Mitmenschen als „Glieder" einer beseelten Gemeinschaft, in der wir selbst eingebettet sind, auf komplizierte Erfahrungen zurückzuführen und eine Erklärung durch Analogieschlüsse zu versuchen. Solche komplizierten Erfahrungen konnten aber in keiner Entwicklungspsychologie in ihrem Aufbau verfolgt werden, aus dem einfachen Grunde, weil sie nicht bestehen und nur eine Hilfshypothese sind, um die Haupthypothese der mechanistischen Reizpsychologie zu retten. Dasselbe gilt von den Analogieschlüssen.

Tatsächlich lehrt uns schon die Art der Wahrnehmung der Körperwelt durch die primitiven Völker, daß auf primitiver Stufe der psychischen Entwicklung für die Psyche nicht eine leblose Welt da ist, sondern daß das individuelle Bewußtsein gerade in einer innigen „magischen" Gemeinschaft mit der Welt der Geister verbunden ist, die in der „Tiefendimension" der Außenwelt miterlebt wird. Wie Levy Bruhl öfters nachgewiesen hat, ist für den Primitiven die Anschauung der Objekte eine bloße Anleitung zum Erlebnis der unsichtbaren lebendigen Kräfte, die die Welt eigentlich ausmachen und in die der Mensch mit seinem Wohl und Weh verwoben ist. Eine solche Struktur des Tiefenblicks der Wahrnehmung ist schließlich auch uns erwachsenen Kulturmenschen nicht fremd. Erfassen wir doch das psychische Innere unserer Mitmenschen durch ihre sinnlich gegebene Hülle hindurch.

Auch uns ist das Äußere des Mitmenschen eine direkte Kundgabe seines inneren psychischen Wesens. Es tut natürlich nichts zur Sache der Beschreibung der Struktur der Fremdwahrnehmung, ob wir uns bei diesem Wahrnehmungsakt in der Charakteristik des fremden psychischen Inneren irren oder nicht, ob wir die Psyche des Anderen dabei vollkommen auffassen oder nicht, ob schließlich dieses fremde Psychische wirklich besteht oder eine bloße „Täuschung" ist. Die Art der Wahrnehmung — durch das Äußere hindurch, direkt auf das unsichtbare Psychische gerichtet — bleibt in allen diesen Fällen dieselbe. Diese Art des Sehens, die wir mit Recht symbolische Wahrnehmung nennen dürfen, bildet ein primitives Stadium der psychischen Verhaltungsweise gegenüber der gegebenen Welt — wie in der Entwicklung der Menschheit so auch in der Entwicklung des Einzelnen.

Sobald das Kind die Objekte in der Wahrnehmung voneinander scheidet und imstande ist, sich über diese Beschaffenheit der Objekte sprachlich zu äußern, erfahren wir, daß die Welt für das Kind in der Hauptsache immer noch beseelt, lebendig ist, und daß jedes bedeutsame Objekt mit persönlichen Eigenschaften ausgestattet wird.

Ein Kind von Rasmussen (4,3 Jahre) sagt von den Sternen: Erst ist nur ein Stern da und dann pip-pip-pip gucken sie aus der Luft heraus. Vom Monde sagte dasselbe Kind, als ihn eine Wolke bedeckte: Nun ist er totgeschlagen. Von dem 5jährigen Kinde hören wir: Manchmal bleibt der Mond weg, dann ist er drinne und sieht nach dem Regen und den Wolken, oder vielleicht friert er.

Ein Junge von $6^1/_2$ Jahren antwortet auf die Frage von Piaget: „Warum steigen die Luftballons?" mit folgender Erklärung: „Sie lieben die Luft; darum, wenn man sie losläßt, steigen sie hoch in den Himmel."

Diese und viele ähnliche Personifizierungen sind beim Kinde weder Folgen des Reflektierens oder der Analogiebildung noch eine Art spielerischen Einfühlung oder gar absichtlich künstlerischer Sprache. Die Personifizierungen sind schlichter Ausdruck dessen, wie das Kind mit der Welt lebendig zusammenhängt. Stößt sich das Kind an einer Tischkante, so ruft es unter Tränen „böser Tisch" in genau derselben inneren Haltung wie es der strafenden Mutter zuruft: Böse Mutter. Wie hier das Kind im Tisch, der ihm weh tut, lebendiges Böses erblickt, erblickt es auch die aufleuchtenden Sterne als lebendige Äuglein, die aus dem dunklen Himmel herausgucken. Nicht aus einer Sucht, die Welt zu erklären, stammt diese Personifikation, sondern sie ist der Ausdruck des unmittelbaren kindlichen Welterlebnisses. Es wäre absurd, dem Kinde Absichten, Reflexionen und kosmogonische Theoriebildungen zuzuschreiben. Ebenso absurd wäre es, dem Kinde eine Art poetischer Einfühlung oder künstlerischen Erfindens anzudichten, wenn es vom Lieben des Luftballons oder Frieren des Mondes spricht. Keine Erfindung einer poetischen Form, keine Projektion der eigenen Gefühle in den Gegenstand findet beim Kinde statt; dazu ist es noch nicht

imstande. Das Kind kann nur naiv beschreiben, wie ihm die Welt schlicht gegeben ist und wie es auf den ihm gegebenen Ausschnitt des Weltgeschehens zwangsmäßig reagieren muß.

Auch für den Primitiven funktioniert die Welt als sichtbarer Ausdruck des Geisterreiches, welches sich ihm ebenso offen und unmittelbar präsentiert wie uns der Geisteszustand des Mitmenschen.

Daß wir in bestimmten Umständen noch zu einer Personifikation der Natur fähig sind, wie z. B. in einer künstlerischen Umbildung der Wirklichkeit, daß wir hierin nicht eine Absurdität erblicken, sondern diese Einfühlung willig mitmachen, beruht gerade auf dem Umstand, daß damit eine ursprüngliche psychische Verhaltungsweise der Welt gegenüber wiederhergestellt wird. Aus demselben Grunde ist es uns höchst widerlich, das Lebendige als eine Art der toten Natur aufzufassen, und keine künstlerische Umbildung der lebendigen Wirklichkeit in dieser Richtung ist imstande, uns den künstlerischen Genuß abzuzwingen.

Wenn wir nicht von einer künstlichen Psychologie ausgehen, sondern auf dem Standpunkt der entwicklungspsychologischen Tatsachen stehenbleiben, dann ist die Frage, warum der Primitive und das Kind die Welt im Bilde des persönlichen Lebens sehen, sinnlos. Wir müssen uns umgekehrt fragen: Warum verlieren wir diese natürliche Betrachtungsweise und können sie nur auf künstlerischem Wege wieder herstellen? Der animistische Aspekt der Umwelt des Kindes bleibt uns unverständlich und fremd, wenn wir nur von den Voraussetzungen ausgehen, daß Psyche und Welt ursprünglich nur im Verhältnis des mechanistischen Nebeneinander und der Reizwirkung bestehen. Denn nur in diesem Falle müßte das Kind, um die Welt nach seinem Bilde umzuformen, erst sich seiner selbst und seiner psychischen Eigenschaften bewußt werden, um danach durch komplizierte Analogieprozesse die vom Ich abgesonderte, andersgeartete Wirklichkeit psychisch umzuformen. Da beim Kind weder Selbstanalyse noch komplizierte Analogieprozesse vorauszusetzen sind, kann sich die Reizpsychologie nur durch die Annahme unbewußter Prozesse retten. Da die unbewußten Prozesse in diesem Falle eine durch nichts verifizierbare Hypothese sind, sind sie in diesem Gebrauche bloß Zeichen dessen, daß man sich auf dem Boden der gemachten Voraussetzung die Sache nicht begreiflich machen kann. Der animistische Aspekt der Umwelt des Kindes wird uns aber verständlich und bietet keine Schwierigkeiten für die Theorie, wenn wir ihn als eine Äußerung derselben Grundform des psychischen Lebens auffassen, die wir auch in der Art der kindlichen Wahrnehmung und der kindlichen Nachahmung gefunden haben: nämlich — der primären Bindung der Psyche an die Welt in der Form einer lebendigen Gemeinschaft.

Das Kind erlebt die Welt nicht in einer kategorialen Trennung von seinem Ich, erlebt die Welt nicht als ein Fremdartiges, vollzieht noch nicht den Unterschied zwischen Ich und Es oder bewußtes Ich und außerbewußte

Welt, sondern kennt zunächst nur eine Art von Wir, in dessen Bindung Ich und das Andere dieselbe Struktur haben und einander gegenseitig tragen. Und weil das Kind zuerst kein Ich kennt, lebt es objektiv gesprochen mehr in der Welt und in dem Andern als in sich selbst (Scheler). Aber, und dies ist wichtig, in dem Andern und in der Welt lebt das Kind, so wie wir in unserem Ich leben, d. h. die Welt ist ihm wie das Ich belebt.

Hat das Kind zuerst keine scharfe Grenze zwischen Ich und Welt, so kennt es auch nicht die Intimität des Ichs. Es gibt Fälle, in denen man auf Grund einer oberflächlichen Wahrnehmung der Kinder annehmen möchte, daß das Kind wohl die Intimität des Ichs besitzt und in sich selbst völlig eingekehrt ist. In dem Stadium, in dem wir das Kind als verstehende Wesen gut kennenlernen, etwa im 3. Jahre, erwarten wir von ihm auch eine geistige, d. h. logische Korrespondenz mit der Umwelt. Da diese Art der Korrespondenz dem Kinde nicht gegeben ist, nehmen wir leicht an, daß es nur in seinen eigenen Gedanken und Phantasien lebt d. h. egozentrisch eingestellt ist. Beobachte man etwa 3—5jährige Kinder, wenn sie in gleichaltriger Gesellschaft ein gemeinsames Spiel treiben: Jedes Kind ist dabei sichtlich nur mit sich selbst beschäftigt, spricht eigentlich nur zu sich selbst. Glaubt man von weitem eine Konversation zu konstatieren, so handelt es sich dabei beim näheren Zuhören eigentlich bloß um einen „kollektiven Monolog" (Piaget), bei welchem die Teilnehmer einander nicht anhören und nicht antworten.

Doch letzten Endes ist auch dieses scheinbar krasse Beispiel einer egozentrischen Einstellung des Kindes bloß ein Beweis mehr für die Gemeinschaftsbindung der kindlichen Psyche.

Denn schließlich handelt es sich beim kollektiven Monolog weder um eine willentliche Isolation von der Gesellschaft oder einen Autismus im Sinne der modernen Psychiatrie (Bleuler), sondern um etwas in seiner psychischen Struktur gerade Entgegengesetztes. Piaget, der den Egozentrismus der Kinder sehr stark betont und zum Eckstein seiner Erklärungen für die Eigenartigkeiten der Kinderpsyche macht, muß zugeben, daß im kollektiven Monolog die Kinder glauben doch zueinander zu sprechen und daß der „andere" zuhört. Ja sie benehmen sich scheinbar ohne Rücksicht auf den anderen, nur weil sie in der Annahme verkehren, daß jeder ihrer Gedanken, der mangelhaft oder gar nicht ausgesprochen, doch ein gemeinsames Eigentum ist, daß Alle ihre Gedanken ohne weiteres ablesen und begreifen können auch ohne ausdrückliche Auseinandersetzung seitens des Sprechenden.

Ähnliche Überzeugungen von der Offenheit der eigenen Gedanken für die anderen und von der Gemeinsamkeit der psychischen Inhalte kommen nicht nur beim Kinde vor, sondern sind auch für pathopsychologische Rückbildungen bei bestimmten Geisteskrankheiten kennzeichnend. Patienten dieser Art beklagen sich, daß, sobald sie etwas denken, ihre Gedanken von anderen

unmittelbar erfaßt werden und daß sie öfters Stimmen hören, die gerade auf das bloß von ihnen Gedachte antworten.

Einen kleinen Rest der Einstellung auf Gemeinschaft der Gedanken findet man auch noch in einigen Eigenartigkeiten der normalen Erwachsenen. So, wenn wir von unseren „schlechten" Gedanken plötzlich einen „Schrecken bekommen", weil uns dabei durch den Kopf schießt, daß diese Gedanken durch die Umgebung erraten werden könnten, wenn auch unsere Miene sie nicht verrät.

Die Tendenz zur Gemeinsamkeit des psychischen Besitzes äußert sich auch in einigen negativen Fällen: z. B. wenn wir traurig sind und die Umgebung dagegen fröhlich in die Welt sieht. Wir können dabei gar nicht begreifen, wie jemand andere Gefühle haben kann als wir selbst. — In primitiver Form findet man dieselbe Tendenz zur Gemeinsamkeit des Erlebens auch beim Affen. Köhler erzählt von seinen Anthropoiden, daß sie ihn — wenn er bei ihrem Rundtanz anwesend war — in ihr gemeinsames Spiel mit Gewalt einbeziehen wollten. Machte er das fröhliche Spiel nicht mit, so war es auch mit der Fröhlichkeit der Affen vorbei.

Diese der primitiven Psyche eigene Tendenz zur Gemeinsamkeit des Psychischen liegt auch der ursprünglichen animistischen „Beseelung" der umgebenden Natur zugrunde. Es ist dabei nicht so, daß das Kind den Mond, der ihm ursprünglich als tote Natur gegeben ist, mit psychischen Eigenschaften auszustatten beginnt, sondern der Mond ist dem Kind von vornherein als ein Beseeltes, oder besser gesagt Lebendiges, gegeben.

Weil das Kind das gegebene psychische Erleben in allen seinen Formen nicht als ein subjektives Phänomen kennt, kennt das Kind keine exakte Grenze zwischen sich und der Welt, kennt auch keine andere Existenzform als die des Lebendigen. Die Welt ist daher ursprünglich in die Gemeinsamkeit des Psychischen einbezogen.

Aus dieser Haltung der wesensgleichen Gemeinsamkeit von Ich und Welt ist es auch verständlich, daß das Geschehen der Welt dem Kinde nur in der Form der ihm unmittelbar gegebenen konkreten Lebensäußerungen wie Wachen, Schlafen, Freude und Schmerz, aktives Eingreifen oder passives Erleiden, miterlebt wird.

Mit solchen Lebensqualitäten sind für das Kind nicht nur die vorgefundenen Gegenstände ausgestattet, sondern auch Produkte seines eigenen Tuns, vielleicht gerade, weil die Gemeinsamkeit zwischen dem Ich und dem Produkt durch den Akt des persönlichen Eingreifens besonders akzentuiert wird. „Die Zeichnungen sind in frühester Zeit für das Kind etwas Lebendiges oder wenigstens etwas — was bei Bedarf sofort lebendig gemacht werden kann" (Rasmussen).

Als Ruth (das Kind des eben genannten Autors) mit 3 Jahren das Bild eines Wolfes gezeichnet hatte, versuchte sie ununterbrochen, den Vater

zu erschrecken und das (gezeichnete) Ungeheuer schnell vor das Gesicht des Erwachsenen zu bringen.

Wir Erwachsenen würden, vom Standpunkt unserer psychischen Entwicklung aus, dabei etwa so folgern: Das Kind weiß, daß das Gezeichnete eben „gemacht" ist, also muß es auch wissen, daß das Tier nicht „echt" und nicht lebendig ist. Die psychische Struktur der lebendigen Gemeinsamkeit mit dem „Gemachten" läßt das Kind sich gerade umgekehrt verhalten. Weil das Gezeichnete gemacht ist, ist seine Bindung mit der Psyche besonders stark und deutlich; weil in dieser Gemeinsamkeit der Schöpfer und das Geschöpf nicht auseinander fallen, ist das Gemachte ebenso lebendig wie der Schöpfer. Und weil es lebendig ist, ist es für das Kind echt und kann genau so wie der Wolf „da draußen" erschrecken.

Mit $3^1/_2$ Jahren sieht Ruth in Andersens Märchenbuch das Bild eines Mannes, dessen Kopf zwischen zwei Stangen festgeklemmt ist und ruft entsetzt: Mutter nimm ihn heraus. Nicht weil das Kind die „gemachte" Zeichnung von der „nicht gemachten" Wirklichkeit nicht unterscheidet, verhält es sich der Zeichnung gegenüber analog wie zu der Wirklichkeit, sondern das Kind kann sich zu einer gemachten Zeichnung, die als solche bewußt ist, wie zur Wirklichkeit verhalten, weil für das Kind letzten Endes alles „gemacht" ist, d. h. alles mit der Aktivität einer lebendigen Persönlichkeit wesentlich zusammenhängt.

Noch mit 6 oder 7 Jahren (wenn man schon Fragen über Naturerscheinungen vorlegen kann) ist dem Kinde alles „gemacht". Flüsse, Seen, Berge, Sterne sind durch die „Menschen" fabriziert oder wenigstens durch sie auf ihren Platz hingestellt (Piaget).

Die Welt wird in diesem Alter durch das Kind noch immer nach derselben Kategorie der personalen Bindung geordnet, in welcher ihm sein eigenes Leben und das seiner Umgebung gegeben sind.

Die Nichtunterscheidung des Subjektiven vom Objektiven ist bloß für uns eine negative Formulierung, weil wir die Eigenart der Kinderseele von dem Standpunkt aus betrachten, der für uns positiv ist. Für das Kind selbst trägt diese Nichtunterscheidung einen positiven Charakter. Für das Kind ist es nicht ein Unvermögen, sondern gerade eine wichtige Fähigkeit, die ihm hilft, sich in die Welt hineinzuleben und sich dort zurechtzufinden. Es muß eigentlich erstaunlich sein, daß für das Kind nie irgendwelche schädigenden Konflikte aus seiner realitätswidrigen Weltauffassung entstehen. Der Zusammenstoß mit der Realität und Erkenntnis in unserem Sinne erschüttert seine psychische Existenz und Haltung zur Welt nicht, sondern wird der psychischen Gemeinschaft des Kindes mit der Welt irgendwie dienstbar gemacht. Diese merkwürdige irreele Funktion der Realität tritt besonders stark im kindlichen Spiele hervor.

Dem Kinde ist genau wie uns der Stuhl etwas — was zum Sitzen da ist, ein zusammengeschnürter Lappen etwas — was zum Staubwischen da

ist. Trotz dieses Wissens, trotz des bewußten Gebrauchs des Stuhles zum Sitzen und des Lappens zum Abwischen ist der Stuhl im Spiel des Kindes — eine Eisenbahn, nicht minder echt als die, welche wir zum Reisen gebrauchen, und der zusammengeschnürte Lappen — eine Dame auf Besuch, nicht weniger echt als die, welche wir zur Visite empfangen. Wieso? Natürlich ist es wiederum nicht die hochwertige synthetische oder künstlerische Phantasie, verbunden mit einer illusionären Abstraktion von der Wirklichkeit, die diese dem Wunsche des Kindes entsprechende irreele Funktion der Realität bewerkstelligen. Sondern, das Kind weiß in dem Stuhl, auch wenn er Eisenbahn „ist", immer noch den Stuhl, ähnlich wie es bei der Zeichnung des Wolfes immer weiß, daß es bloß ein gezeichneter Wolf ist.

Aber im lebendigen Verhalten des Spieles, wobei die ganze Person des Kindes in Aktion tritt und lebendiger Verband mit der Wirklichkeit innerhalb der Spielsituation hergestellt wird, ist das Kind gegen die spielfremde Realität indifferent. Im personalen Verhalten besteht zwischen Ich und Wirklichkeit eine lebendige Gemeinschaft, in welcher alles einen personalen Sinn hat und daher nicht anders als Ausdruck dieses Sinnes oder als Motiv zu seiner Verwirklichung besteht. Und genau so, wie der Mond von vornherein und zwangsmäßig als personifiziert erlebt wird und der Luftballon als liebendes Wesen erscheint, genau so primär wird in der Spielsituation der Lappen als Mensch behandelt und der Stuhl als Eisenbahn angesehen. Die sogenannte Phantasie des Kindes im Spiel ist nichts anderes als seine Indifferenz gegen die personal nicht bezogene Realität.

Wie in jeder personalen Bindung, ist auch im Spiel alles belebt oder kann eine lebendige Funktion haben. Ja, die allerersten Spiele des Kindes sind nichts anderes als Ausdruck der noch ganz amorph sich äußernden Tendenz zum „Zusammenschluß", zur lebendigen Gemeinschaft mit seinem Stückchen Welt. Die Zerstörungswut des jungen Kindes z. B. ist, von seiner psychischen Struktur her besehen, nicht ein Experimentieren mit Objekten, auch nicht eine Vorübung für ernstere Zeiten, wie dies verschiedene Spieltheorien vorstellen.

Auf objektive Ziele gerichtet oder biologisch nützlich sieht das Spiel nur von unserem Standpunkte gesehen aus, weil wir der Welt entweder als einem Erkenntnisobjekt gegenüberstehen oder darin unsere Ziele verwirklichen. Dies ist aber nur möglich, wenn für die Psyche das Ich und die Welt voneinander schon gespaltet sind, denn nur bei einer solchen Spaltung kann es eine Richtung von Subjekt auf Objekt geben.

Für das Kind, das diese Spaltung nicht in diesem Maße vollzieht, gibt es auch keine eigentlichen Objekte, auf welche das Subjekt irgendwie gerichtet ist. Zerstörungswut ist daher ganz einfach der Ausdruck der undifferenzierten Tendenz zur sensomotorischen Einheit des lebendigen Leibes mit seiner Umgebung. Da diese Einheit nämlich fortwährend gelockert wird, weil die Welt objektiv vom Ich getrennt ist, wird der sensomotorische

Zusammenschluß der Welt und des Ichs durch den motorischen Eingriff des Kindes fortwährend hergestellt. Die Hauptsache beim motorischen Spiele des Kindes ist, daß das Geschehen in der Welt in eine intime Verbindung mit der Aktivität des Ichs gebracht wird. Ob dabei eine Zerstörung des Bestehenden oder ein Aufbau eines Gegenstandes oder eine bloße Umänderung oder Deformation des Objektes resultiert, ist für die primäre Tendenz völlig irrelevant. Darum wirft das Kind die Burg mit derselben Freude um, mit welcher sie gebaut wurde. Das Kind wird beim Spiel auch „ungeduldig", sobald sein Anteil auf irgendeine Weise aus dem Gesamtgeschehen ausgeschaltet ist. Dasselbe Kind kann aber im entgegengesetzten Falle mit einer erstaunlichen Geduld das identische Spiel fortsetzen oder wiederholen. Sieht man näher zu, dann wird man finden, daß dies beides immer in den Spielsituationen der Fall ist, bei welchen der nahe Zusammenschluß der psychomotorischen Aktivität des Kindes mit dem Geschehen der äußeren Welt stattfindet.

Die besondere Vorliebe der Kinder verschiedenster Kulturkreise für dieselben Spiele, wie z. B. Seifenblasen, Ballwerfen u. dgl. mehr ist u. a. durch den Umstand begründet, daß alle diese Spiele mit derselben psychischen Tendenz korrespondieren, die bei diesen Spielen sinnfällig und ohne ablenkende Umstände sich äußern kann.

Beim Seifenblasen liegt z. B. der Vorgang des völligen und hemmungslosen Ineinanderfließens der Ich-Funktion in das Stückchen Welt vor: die persönlich erlebte Aktivität des Blasens geht unmittelbar in Veränderung des sichtbaren Objektes über. Zwischen Stückchen Welt und Person steht nichts beide Trennendes. Die Aktivität des Blasens hat für das Kind innerhalb seiner psychomotorischen Äußerungen eine besondere Bedeutung. (Ich erinnere in diesem Zusammenhang an die besondere Vorliebe der Kinder für das Ausblasen der brennenden Kerze, an die Annahme der heilenden Wirkung des Blasens auf die verletzte Körperstelle u. dgl. mehr.) Der psychomotorische Vorgang (der Impuls von innen her und sein Effekt — die Luftbewegung) verläuft völlig hemmungslos und kann leicht wiederholt werden, ihm steht von seiten der umgebenden äußeren Welt kein Hindernis entgegen. Dies Stückchen äußere Welt — die Seifensubstanz — fügt sich ohne weiteres der Direktive des Subjektes. (Ist dies letzte Moment auch nicht ein Grund der besonderen Vorliebe der Kinder für Spiele mit Wasser oder Sand!?) All dies sind Motive, welche unser Spiel besonders geeignet zur Verwirklichung der primären Tendenz zur Gemeinsamkeit zwischen Ich und Welt machen.

Man muß dabei den Tatbestand natürlich nicht rationalisieren wollen in dem Sinne, als ob in der Freude am „Zusammengehen" der „erlebnismäßigen" und sichtbaren Vorgänge irgendein Bedürfnis nach primärer Kausalität befriedigt würde. Für die Kinder ist der Vorgang des Blasens sicher nicht ein Einzelgeschehen, das vom Größerwerden der Blase als Resultante

irgendwie getrennt ist: für das Kind geht das eine in das andere nicht über, sondern beides ist in einer Erlebniseinheit gegeben: Das Größerwerden der Seifenblase wird persönlich erlebt (etwa so, als ob im Ich etwas größer würde), und der subjektive Vorgang des Blasens hat objektive Sichtbarkeit, verkörpert in der zartfarbigen Kugel. Diese Gemeinsamkeit des Erlebnisses und des Sichtbaren ist Quelle der Freude, wie jeder, der zum kindlichen Spiel mit Kindern noch fähig ist, leicht aus seinen Erlebnissen bestätigen kann.

Dem Ballspiel, welches schon Einjährige mit Vorliebe ausüben, liegt eine ähnliche Bindung der Welt und des Ichs in einer Erlebniseinheit zugrunde. Beobachtet man mit offenem Sinn dieses Spiel, welchem die Kinder unzählige Freude abgewinnen können, so kann man leicht feststellen, daß Zweifaches das Kind besonders entzückt: das Produzieren der Bewegung oder ihr Einfangen (beim Hin- und Herwerfen im Spiele zu zweit) einerseits und der Sprung des Balls beim Abprallen von harten Unterlagen (beim Solospiel) andererseits. Im ersteren Falle liegt ein ähnlicher Vorgang wie beim Seifenblasen vor: Hemmungsloser Übergang des erlebten Impulses in objektiv Sichtbares oder auch umgekehrt „Auslöschen" der sichtbaren Bewegung im erlebnismäßigen Impuls (Auslöschen der Kerze!). — Im zweiten Falle mutet der Ball infolge seiner Elastizität das Kind wie ein Lebendiges an: dementsprechend werden auch von allen Kindern die mehr elastischen Bälle höher geschätzt. Der Sprung des Spielzeuges ist die Fortsetzung der lebendigen Aktion des Kindes — es ist für das Kind wie eine motorische Antwort auf eine motorische Frage. Und wie Frage und Antwort immer zueinander gehören, so ist auch Kind und Ball im Spiele eine lebendige Einheit.

Bei Ballzuwerfen — was merkwürdigerweise auch sehr junge Kinder, die kaum den Impuls und die Kraft zur Bewegung des Werfens aufbringen können, mit freudiger Geduld treiben — haben wir endlich die Bindung des Ich und Du in einer Handlung des innigen Wir. Sehen wir nicht auch bei Erwachsenen, wie der Sport des Fußballs gerade wie ein Brand primitiver Instinkte in unser soziales Leben einbricht und wie gerade durch dieses Spiel ein spezieller Gemeinschaftssinn erweckt wird, mit dem verglichen, manche anderen sozialpsychischen Bindungen öfters erblassen? Der Ernst, mit dem sich das Kind dem Spiele ergibt, aber auch die Leidenschaft, die auch den Erwachsenen bei manchem (infantilen?) Spiel ergreift, sind beide Zeichen dessen, daß hier die elementarste psychische Struktur ihr Recht fordert. Welche Struktur dies ist, haben wir in allem, worin sich die Kinderpsyche so eigenartig äußert, gesehen; überall die organische Bindung von zukünftiger Persönlichkeit in eine psychische Einheit mit der Umwelt, eine psychische Gemeinsamkeit auch dort, wo der Erwachsene objektiv nichts Lebendiges mehr zu sehen vermag.

* *

Über den Begriff der Natur und seine pädagogische Verwendungsweise.

Von Georg Lunk.

(Fortsetzung.)

B. Die philosophische Begründung.

Wie die Betrachtung jeglicher sprachlichen Entwicklung, so zeigt auch jene der Entwicklung des Naturbegriffes, daß die Sprache etwas Lebendiges und Lebenweckendes ist; und wenn Altmeister Hildebrand aus dem Leben und Weben der Sprache das stille, unerschöpfliche Schaffen des „Sprachgeistes" erkennen und belauschen will, so können wir ihm darin wohl recht geben — aber doch nur in der Weise, daß wir mit dem Sprachgeist nicht irgendein mystisches Wesen meinen, sondern den in den Werken der Kultur und so auch der schaffenden Sprachkraft sich äußernden, sich objektivierenden Geist. Wenn nun auch eine Kritik der Sprache sowohl grundsätzlich wie im einzelnen (auch in unserem Falle) durchaus geboten erscheint, um die Beziehungsschärfe zwischen den sprachlichen Symbolen und den intendierten Sachverhalten bei Licht zu besehen, wenn wir uns auch veranlaßt sehen, gerade so außerordentlich häufig angewandte, von so vielen Völkern und Menschen verschiedenst gebrauchte und in so viele Verästelungen der Grundbedeutungen sich erstreckende Begriffe, wie den der Natur, kritisch, ja skeptisch zu betrachten, so darf doch damit keineswegs das Wesen der (irrationalen) Sprache dahin verkannt werden, als decke die Sprache (der Begriff) den Denkwillen und die Denkfähigkeit zu und führe so ab vom lebendigen Geist; denn indem wir nicht empirisch-dogmatisch die Frage nach den die sprachlichen Symbole veranlassenden Seeleninhalten („Erlebnissen" intellektueller und emotionaler Art) aufwerfen, sondern a potiori in relativer Integrität jene psychischen Momente eruieren, aus denen der sie bannende „Sprachgeist" emporsteigt, treten wir der der sprachlichen Untersuchung parallel gehenden Frage nach den geistig-grundlegenden Vorgängen nahe, deren Kristallisation eben die in Sprache geformten, zuvor aber im Geist geschauten „Bilder" ergab. Diese Frage lösen wir zweckdienlich wohl so, daß wir der Reihe nach uns mit den Einzelfragen befassen, welchen Beweggründen überhaupt die Beschäftigung des Menschen mit der äußeren und inneren Natur entspringen kann, wie sich der forschende Menschengeist mit der Natur auseinandersetzte, welcher Art die naturwissenschaftliche Betrachtungsweise (die wissenschaftliche Erfassung des Naturbegriffs) ist einschließlich ihrer Erkenntnisgrundlage, wie sich daher die Gegensätze zum Naturbegriff philosophisch erklären lassen, welche Einstellungsweisen gegenüber der Natur überhaupt möglich sind, und was schließlich der Warn- und Weckruf eines (zunächst philosophischen) Naturalismus besagen will. Im Rahmen dieses Aufsatzes will ich hiervon indes nur das Folgende herausgreifen:

Die Frage nach den Beweggründen, welchen ein menschliches Interesse an der Natur entspringen kann, steht in innigem Zusammenhang mit der Vorfrage, welchen Einfluß die Natur auf uns übt — ein Thema, an dem wir ja schon als angehende Abiturienten unseren Scharfsinn erproben durften. Wer sich so recht dessen bewußt ist, was er in der (äußeren) Natur in seiner leiblichen und seelischen Beschaffenheit, durch Ernährung und Bewegung, Licht und Luft, durch den Gebrauch der Sinnesorgane und der geistigen Fähigkeiten, durch die Entwicklung der Gefühle und Strebungen, durch sein in seiner physischen Art und Entwicklung von der „Umgebung" so stark mitbedingtes Sein und Nichtsein verdankt — Zusammenhänge, die auch nicht im entferntesten als wissenschaftlich befriedigend erforscht gelten dürften —, wer vor allem in einer glücklichen Stunde intuitiver Selbstschau eine Ahnung davon verspürt hat, wie sehr das Drinnen von dem Draußen auf Lebenszeit und für jede Stunde „abhängig" ist und wie sehr dieser magische irrationale Zusammenhang in unseren alltäglichsten Lebensäußerungen und vitalsten Interessen ebenso stark und untrüglich wie in unseren geheimsten seelisch-geistigen Regungen sich offenbart, der wird hinter den in ihrer Unbeholfenheit freilich absonderlich anmutenden Versuchen einer Synopsis zwischen der äußeren und inneren Natur bei Comenius (s. u.) doch eine tiefe, vielleicht tiefste Wahrheit erblicken — und in solcher konzentriertesten Zusammenschau geistiger und natürlicher Phänomene die intimste Basis zur Erörterung der pädagogischen Grundfrage gewinnen.

Die Eroberung der äußeren und der inneren Natur geht Hand in Hand; wem die äußere Natur lediglich Nutzobjekt für materielle Interessen darstellt, so daß er darüber andere Wertgebiete in ihrer Eigenart gar nicht oder kaum beachtet, bei dem ist eine adäquate Seelenstruktur und diesbezügliche psychische Grundtendenz dazu zweifellos nachzuweisen. Und wenn wir im einzelnen als Beweggründe zur Beschäftigung mit der (zunächst äußeren) Natur auf lange Zeit hinaus vorerst nur Selbsterhaltungstrieb, egoistische Motive der Notwehr (Schutzbedürfnis, dauernder Sicherungszwang, Erleichterung der Lebensbedingungen, Streben nach Bequemlichkeit) und daraus allmählich dann auch altruistische oder doch überindividuelle „Bildungstriebe" erkennen (Freude an der Beherrschung der Natur, am Erkennen ihrer Gesetze, daraus retroverse Freude am eigenen Wissenstrieb, am geistigen und seelischen Wachstum, an der inneren Selbsterhöhung und Veredelung, Liebe zur Natur, zum andern Menschen und zur eigenen Menschwerdung), so ist diese doppelseitige, nach außen und innen gewendete Introspektion der Psychogenesis, der menschlichen Selbstdarstellung doch wohl im umfassendsten Sinne die Grundvoraussetzung zu ihrer pädagogischen Erfassung und Rationierung.

Diese Betrachtung der Möglichkeit einer Menschheitsgeschichte und -erziehung im Rahmen und durch die Mittel einer Naturforschung und

-beherrschung, diese Synopsis und Synthesis der objektiven und der subjektiven Seite der Naturbetrachtung, die in ihrer idealen Vollendung das ewige Ziel der Wissenschaft in ihrer pädagogischen Endabzielung sein und bleiben wird, hatte ihre unerläßlichen Tragsäulen ebensowohl in der milesischen Philosophie der äußeren Natur wie in der sokratischen Wendung der Philosophie zum Problem des Menschen; erst mußten beide für sich betrachtet werden, und zwar in der durch die Schärfe und Bedeutung der Sinnesorgane begründeten Reihenfolge Außenwelt—Innenwelt, bevor die Zusammenschau von „Natur und Geist", von Subjekt und Objekt der Betrachtung (— sofern Selbstbeobachtung überhaupt als möglich betrachtet werden darf —) möglich wurde. Am Gegensatz erwacht die Kritik, mit dem Zweifel das Wahrheitsstreben, ja das Unterschiedliche ist überhaupt erst der Ermöglichungsgrund jeglicher Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung, und so ist es auch der Geist (auch der menschliche, insofern er am allgemeinen Kulturschaffen Anteil gewinnt), der die Natur sowohl erkennt als auch bewegt, gestaltet — eine Auffassung, die sich mit Müller-Lyers Grundidee des erwachten Selbstbewußtseins der Kulturmenschheit, der „euphorischen" Weisheit und Lebensechtheit innerlich berühren dürfte. (Im einzelnen auf diese Teilfrage einzugehen, muß ich mir leider versagen; erwähnen will ich nur noch im Vorübergehen, daß auch Kant sich zunächst nur mit den Problemen der außermenschlichen Natur befaßte.)

Damit hängt nun zusammen, daß der Naturbegriff einer Zeit oder eines Forschers den Spiegel für die philosophischen Einstellungen und Anschauungen, und somit den Brechpunkt der Meinungen und Systeme abzugeben vermag. Hier an diesem Punkte, in der Ausdeutung und Bewertung dessen, was Natur besagt und besagen „soll", scheiden sich philosophisch und pädagogisch die Geister. Eine philosophische Erfassung des Naturbegriffs ist daher identisch mit einer kritischen Erfassung dessen, was der Sprachgebrauch schuf, und bildet zugleich eine grundlegende Orientierung darüber, was sich für die pädagogische Theorie und Praxis daraus abheben läßt; erst müssen wir die Natur- und Weltanschauungsmöglichkeiten bewußt erfassen, bevor wir von einer Theorie der Menschwerdung, d. h. der Erziehung zielgemäß und verantwortungsbewußt sprechen können.

Man kann nun eine dreifache Art wissenschaftlicher Gegenstände und ihrer zugehörigen Betrachtungsweisen unterscheiden, deren eine die naturwissenschaftliche ist. Fragt man nämlich nach dem Werden, nach der Entstehung der Objekte, so verfährt man geschichtlich; die Frage nach Bedeutung, Sinn und Zusammenhang der Gegenstände ist das Rückgrat der philosophischen Auffassung der Dinge. Die naturwissenschaftliche Form der Erkenntnis dagegen befaßt sich mit der Erforschung der gegebenen, kausal bedingten Beschaffenheit, dem (gegenwärtigen) Sein und Wesen der Objekte, sowie mit ihrem gegenseitigen Ver-

halten zueinander. Die große Schwierigkeit ist nur die Frage des Ineinandergreifens der drei Methoden einerseits sowie die Kehrseite dazu: Was liegt außerhalb des Begriffes und Sinnes der (äußeren, inneren) Natur, und zwar nach welcher Richtung? Eine Überschätzung und Überdehnung der naturwissenschaftlichen Methode führte Kant und führte nach ihm noch alle zu einer Verkennung des wahren Wesens und Inhalts der Psychologie, und auch Becher scheint mir in seinem Werk „Gehirn und Seele" mit seiner Leitungstheorie eben da aufzuhören, wo nach der Darstellung der Gehirnvorgänge die Erforschung des Innerseelischen beginnen müßte. Wir tun daher gut, wenn wir nach dem Gegenstand der Forschung sowie nach Erkenntnisgrundlagen und Methoden den Bereich der Natur abscheiden von einem hierzu Gegensätzlichen (das vielleicht gerade durch diese Gegensetzung ein Erklärliches werden kann): so wie die lebendige Sprache vom omnipotenten Naturbegriff zu einer fortschreitenden Verengerung durch Elimination und Antithetik gelangte, so verfahren wir in der Philosophie (unter Einbeziehung des lebendig geborenen Sprachgutes) in bewußter Abstraktion und Reflexion und erkennen:

Der Bereich der Natur ist der (äußeren Sinnes-) Erfahrung grundsätzlich zugänglich und durch die Vernunft zusammenschließbar; Gegensatz dazu ist, was auf den Urheber des Geschaffenen zurückgeht (Weltenschöpfer, absoluter Geist, Menschenseele), wodurch wir wiederum zum gegensätzlichen Bereich des Psychischen und der Kultur gelangen. Empirisch in der „realen" Sphäre sowohl wie auch spekulativ in der „idealen" Sphäre (der „Gesetzesforschung") ist der Übergang wohl nur theoretisch vollziehbar, während im „Leben" alle Grenzen ineinanderfließen. Wenn wir von der Frage (der Allbeseelung) absehen, ob andere als menschliche Wesen der Selbsterfassung fähig sind, ergibt sich als wesentliches, erkenntnistheoretisches Kriterium zur Abgrenzung des Bereiches der (äußeren) Natur die Möglichkeit der Innen- oder Selbstwahrnehmung gegenüber dem Gebrauch der „äußeren" Sinnesorgane. Der erkenntnistheoretische Unterscheidungsgrund zwischen dem Menschen und der Natur (sogar seiner eigenen im Sinne eines Instrumentes, dessen er zur Gestaltung seines Lebens bedarf), liegt nun eben in diesem Wissen um sich selbst, in diesem so verstandenen cogito ergo sum, wobei sich dann dem tiefer forschenden Blick wiederum Geist und Wille als Handhaben zur partiellen, relativen Isolierung aus der Notwendigkeit des natürlichen Geschehensverlaufes und damit zugleich als Grundlagen zur persönlichen Gestaltung (Beeinflussung) der Individuation, zur Überwindung und Vollendung der Natur im Sinne der platonischen Ideierung erweisen (Erfahrungsantizipation). Wenn dieses essentielle Selbsterfassungsvermögen des Menschen in seiner Genesis und Emanation gebunden ist an die Körperlichkeit, dann ist wohl auch in der Kontroverse Becher-Scheler über intuitive bzw. an Symbolen sich registrierende Erfassung des Fremdseelischen für Becher

Partei zu nehmen; eine Frage, der infolge ihrer tieferen pädagogischen Perspektiven einmal eingehend nachzugehen wäre!

Im Zusammenhang damit stünde das Problem der Tierseele, der „Kulturseele" sowie der intuitiven Erfassung des „Lebens" durch verstehend-einfühlende Erfassung des niederen und höheren Lebens. Denn der Satz: „Wissenschaft tötet das Leben", gilt nur von der mechanischen Naturzerklärung. Die empirisch-exakte Naturwissenschaft vermag nur zu erfassen, was teilbar, auflösbar, quantitativ erfaßbar ist, so daß schließlich keine Qualitäten mehr übrig bleiben, geschweige denn „das Leben": Die Frage nach einer „schöpferischen Synthese", die, vom geisteswissenschaftlichen Standpunkt aus gesehen, ein gänzlich ungenügendes Minimum an Zugeständnis von seiten des Naturwissenschaftlers bedeutet, braucht mit der Frage selbst nach den elementarsten Lebensvorgängen noch gar nicht notwendig zusammenzuhängen — und doch liegt schon jedes elementare Sinngebilde jenseits exakter mathematischer Wissenschaftlichkeit. Für den Begriff „schöpferisch" ist unerläßlich der Zusatzbegriff des Neuen, Originellen, dieser aber enthält implizite, geisteswissenschaftlich gewendet, auch noch nicht das entscheidende Merkmal gegenüber dem Naturbegriff: die Selbsterfassungs- und dadurch Werterlebnisfähigkeit und im Gefolge hierzu die absichtliche (reflexive) Schaffung von schöpferischen Synthesen und Wertgebilden. Darin liegt meines Erachtens das entscheidende Kriterium zur Begrenzung des (äußeren und inneren) Naturbegriffs: Er ist nicht sinnbezogen, sondern wertfrei, Objekt allein.

Vom naturwissenschaftlichen Standpunkt aus besehen stellen sich auch überindividuelle Kulturinhalte — metaphysisch im Sinne von Emanation des absoluten Geistes oder empirisch besehen im Sinne einer Verallgemeinerung nach Eruption aus einer Individualseele — lediglich als Ablagerungen von „Materie" dar (um das bekannte Wort Langes vom Gehirn und den Gedanken analog zu verwenden), nie aber als seelisch-geistige Emanationen, die nur kongenialem Erleben und Schaffen aufs neue zugänglich sein können. Obwohl weitgehendst gebunden an die Naturbeschaffenheit des Individuums, kann die Werterlebnis- und Werterzeugungsfähigkeit nur da geweckt werden, wo ein erziehliches Moment auf ein kongeniales stößt. Alles Denken zum Denken hilft nichts, sagt einmal Nietzsche sehr treffend; und alle Beeinflussung der äußeren Natur des Menschen (durch Ernährung, Hygiene, Klimawechsel, Reisen, Belehrung, Methode, Gemütsbefruchtung oder was auch pädagogische Rezepte noch alles erfinden und zusammenbrauen mögen), vermag nicht zu wecken, was nicht vorhanden ist, da dies eine souveräne Gabe der „Natur" (im Sinne des schaffenden Geistes) bedeutet und — theologisch gesprochen — prädestiniert, als Gnade, als Geschenk der Götter dem einen ebenso in die Wiege gelegt wie dem andern versagt wird: das Maß seiner „natürlichen" Mitgift.

Mit Seele in ihrer passiv-aktiven Doppelbedeutung von Geist und Wille

meinen wir ja nun gerade jene in die sichtbarlich erscheinende äußere Natur gebettete, durch die Mittel ihrer Erscheinungsformen aber niemals künstlich erweckbare oder steigerbare, induzierbare Fähigkeit zur Selbsterfassung und damit zur Naturbeherrschung. Alle „Künste" der Erziehung, der Methodik, der Psychoanalyse und Psychotechnik im engsten Sinn vermögen daher, streng genommen, nur „herauszuholen" und voll und reich zu entwickeln, was implizite als (unsichtbare) Seele im sichtbaren Leib — also natürlich — bereits vorhanden ist. Wenn wir von der tiefsinnigen, feingeistigen, schwermütigen, eigenwilligen, gemütvollen „Natur" eines Menschen sprechen, meinen wir eben die in seine Leiblichkeit, d. h. Natürlichkeit eingelagerte und darin je nach dem Grad der vorhandenen oder doch erreichbaren Adäquation sich kundgebende psychische Dominanz — und insofern ist der Begriff Natur philosophisch umfassend genug, daß er, erziehlich gewendet, besagt, daß wir auch durch noch so starke pädagogische Forcierungen die vorhandene Natur nicht durch eine neue ersetzen können, wie man etwa eine mangelhafte Maschine durch eine leistungsfähigere ersetzt; mit diesem Begriff in seiner omnipotenten Prägung ist daher lebenspraktisch und wertphilosophisch (auch erziehlich) nichts anzufangen, und wir kommen deshalb in den Fragen der praktischen Philosophie jedesmal an die Peripherie des Naturbegriffs, sobald mit dem Bewußtsein, mit der doppelten Bewußtheit durch Geist und Wille die Peripherie, d. h. die eigenstrebige und eigenwertige Gestaltung der (äußeren und inneren) Natur erreicht ist. Man denke an Schillers Wort, wonach der Mensch bewußt schaffen „soll", was die Pflanze unbewußt wirken „muß".

Der planmäßigen, absichtlichen Ausgestaltung des Bewußtseins ist nun durch die Natur Spielraum gelassen, mit den Instinkten (beim Menschen unzulänglich!) eine elementarste Selbstsicherungsgrenze gegeben, die am höchsten bei den mit zwangsläufigen Reaktionen behafteten Wesen entwickelt ist und sein muß, während sie sich im Menschen emporsteigern kann bis zur höchsten Grenze von Schaffensdrang und Schaffensbefähigung beim Genie, das in edler Selbstverleugnung, ja in Märtyrerheldenmut der Menschheit sich selbst darbringt als Wegbereiter für die nächsten Jahrhunderte. Gerade indem das Genie am tiefsten hineingreift und hineinblickt in das Weben und Walten in der Natur, ihrem Herzen gleichsam am nächsten liegt, erhebt es sich am weitesten über das „bloß Natürliche" und — arbeitet doch so recht eigentlich in ihrer wesensgleichen, verborgenen Art: wie von einem inneren Dämon getrieben, einem höchsten, unerbittlichen inneren Gesetz folgend, ohne Frage nach dem Woher und Wohin, im Rembrandtschen Helldunkel... wie ja alle Zeugung am besten im Dunkeln vor sich geht (Goethe).

Eine Verfolgung der Emanationsstufen des Geistes in der (äußeren) Natur, ausgehend vom Durchbruch der starren Kausalgesetzlichkeit beim Begriff

des (biologischen) Lebens[1] und emporführend bis eben zum Genie, würde letztlich die Einsicht ergeben, daß der Geist aus der Natur emaniert und zu ihr zurückführt: das ist seine Mission und Funktion. Das Letzte wird immer erschlossene Natur sein (hier wird der Gegensatz zur Unnatur verständlich), und so ist der Geist das Mittel, der Seele zu ihrer Selbstbefreiung zu verhelfen und die Unnatur zu bannen: Geist und Wille als Möglichkeit und Verpflichtung zur Selbstformung überwinden im Bunde miteinander (Comenius: Geist = Berater der Krone, d. h. des Willens), die bloße Natürlichkeit, in deren Bahn und Beschränkung auch der Mensch ohne diese Gaben, diese von ihr selbst verliehenen Waffen verbleiben müßte. Mit dieser sittlich-religiösen Wendung ist nicht nur die empirisch begründete, jedoch ins Metaphysische gesteigerte Deutung und Bedeutung des Naturbegriffs gegeben, sondern auch das Prinzip seiner pädagogischen Verwendbarkeit. Was an Ausweitungskraft dem einzelnen „verliehen" wird, ist nicht in sein eigenes Interesse gestellt; aber daß es — biblisch gesprochen — mit seinen „Pfunden" Kultur erfasse, um Kultur zu schaffen: das ist der Sinn der Sittlichkeit (Wundt), und auch der Erziehung im Sinne der Erfüllung und Vollendung des Natürlichen. Das Wesentliche am Menschen ist nicht, was die eigene Natur (Leib und Umwelt) darbietet, sondern was die individuelle Psyche erkennend und betätigend daraus zu formen versteht; anders gewendet: Wenn nach Kants Formel der auch auf den Menschen anwendbare Naturbegriff das Dasein meint, sofern es nach allgemeinen Gesetzen bestimmt ist, so gilt als Kennzeichen des der Natur überlegenen Menschen das „Zwecke" erkennende und setzende, d. h. Werte schaffende Bewußtsein. (Nur so hat Fichtes Satz einen Sinn: Das Ich setzt sich selbst.) Verantwortlich aber ist der Mensch für sich selbst und für andere Menschen (Erziehungsbegriff!) nur, insoweit ihm die Natur durch Präformation und Prätendenz Spielraum gelassen hat, sich selbst zu setzen und zu erkennen — grundsätzlich aber ist das jedem mit einer „unsterblichen Seele", d. h. mit einer im Materiellen nie restlos sich erschöpfenden Funktion bedachten Wesen, also dem Menschen, erreichbar.

Der bisherige Teil der philosophischen Untersuchung (zugleich der Sprachkritik) liefert uns nun die Voraussetzung zur Erörterung einer anderen Teilfrage: Welche Einstellung des Menschen gegenüber der Natur ist grundsätzlich möglich? Dabei sehen wir im Hinblick auf unseren pädagogischen Endzweck von der Einstellungsform des Materialismus, Pragmatismus, Vitalismus usw. gegenüber dem Problem Natur (— Mensch) ab und fragen, wie, d. h. mit welchen Mitteln und Absichten der Mensch auf Grund seiner psychischen Beschaffenheit und Wesensbestimmung der Natur gegenübertreten kann, soll und muß. Gemäß seinen psychischen Struktur-

[1] Lamarcks Bedürfnisreaktionen.

verhältnissen besteht eine dreifache Einstellungsmöglichkeit des Menschen zur äußeren Natur.

a) Der Stolz der wissenschaftlichen Naturbetrachtung ist es, daß sie gefühls- und (zunächst) auch wertungsfrei, rein erkennend (Becher), lediglich ausgerüstet mit möglichster Schärfe und Unterstützung der Sinne und des Verstandes, an ihre Arbeit herangeht. Daß die empirisch-exakte Wissenschaft auch die Natur des Menschen mit Beobachtung und Experiment durch Gesetzeserforschung zu ergründen versucht, ist ihr gutes Recht und hat vielfach (Medizin, Psychologie) zu guten Resultaten geführt, und es wäre nur zu wünschen, daß recht ausgiebige Forschungen in dieser Richtung die unabänderlichen Gesetzmäßigkeiten immer besser kennen lehrten, die auch das menschliche Leben physisch sowie (durch die allerdings noch überaus dunklen Konnexe) auch psychisch wie feste Achsen durchziehen.

b) Allein gerade der erstaunliche Erfolg der (äußeren) Naturwissenschaft der letzten Jahrzehnte vermag doch nicht zu verhindern, daß in uns ein Gefühl der Leere und der Beklemmung aufsteigt, sobald wir uns den Rätseln und Klippen des individuellen und kulturellen Menschenlebens zuwenden: „Und alle Nähe und alle Ferne befriedigt nicht die tiefbewegte Brust." Es erscheint daher begreiflich, wenn neben der wissenschaftlich-erkennenden auch eine einfühlend-schauende Naturauffassung immer und immer wieder viele und nicht die schlechtesten „Gemüter" ergreift. Dichter und Seelenkünder „sehen" und „fühlen", ahnen und prophezeien oft lange voraus, was der schwerfällige Gang der Wissenschaft mit seinem ganzen Apparat evidenter und logischer Erwägungen erst in späterer Zeit zu „begreifen" vermag. Es ist gleichsam nur eine andere Sprache, nur ein tieferes, freieres, unbeschwerteres Sehen, das die Schauenden und Ahnenden kennzeichnet. Dies könnte, wie z. B. Goethes, Hebbels, Shakespeares oder Dostojewskis Werke „beweisen", der Wissenschaft viel Material zuführen, und sei es auch nur, um Probleme aufzuzeigen und Anregungen zu geben, die selbst durch ihren Irrtum die Wahrheit dann zu gegebener Zeit nur um so tiefer und unzweideutiger zu erkennen gäben. Mögen daher beide ungestört nebeneinander bestehen, und sei es auch nur, indem die eine das Erforschliche fortschreitend tiefer erforscht und die andere das Unerforschliche ruhig verehrt! Gerade für die geisteswissenschaftlich fundierte Erziehungs„kunst" vermag diese intuitive, einfühlende Art der Versenkung in die äußere und innere Natur (Dilthey, Spranger) verheißungsvoll zu werden, ohne daß damit freilich der „Begriffsdichtung" ein Hinterpförtchen geöffnet werden soll. Man kann ein Wesen nur aus seiner Grundidee, seine Lebensäußerungen nur aus ihrem Sinnzusammenhang verstehen und würdigen und zum Willen eines anderen Menschen nur aus Wertverwandtschaft durch Interessenaffinität gelangen. Das ist der tiefere Sinn einer „Orientierung vom Kinde aus"!

c) Endlich ist noch eine dritte Form der Naturbetrachtung möglich: das verstandesmäßige Erkennen und das gefühlsmäßige „Erleben" der Natur stellen nämlich gleichsam nur das Einatmen dar (Goethe), dem das Ausatmen folgen muß — sie bilden die Analyse des Auffindbaren, aus der die Synthese des dadurch Erreichbaren abzuleiten wäre. In ihrer Soseinsbeschaffenheit gebietet uns die (äußere und innere) Natur gleichsam, uns durch erkennende und fühlende Stellungnahme klar zu werden über unser Verhältnis zu ihr; indem wir tiefer und tiefer eindringen, offenbaren sich die Mittel, ihr Antlitz zu verändern, sie nach unseren „Zwecken" zu gestalten und dadurch uns selbst zu vervollkommnen — Natur ist nicht nur Gabe, sondern auch Aufgabe, nicht bloß Notwendigkeit, sondern auch Möglichkeit, nicht bloß Schöpfung, sondern auch Verheißung. Durch die geistig-seelische Antizipation und Transformation der Erfahrungselemente, durch Geist und Wille ist es möglich, aus der Erkenntnis der kausalen Verflechtungen und innerhalb der Begrenzungen, die durch sie geboten sind, umgestaltend, schaffend einzugreifen und die causa zur finis zu wandeln. Unsere auf Erfahrung, Erlebnis und Reflexion beruhende wertende Stellungnahme ermöglicht daher das Seiende in ein Seinsollendes, das Naturhafte in ein Kulturelles, das Wertfreie in ein Wertbezogenes umzuwandeln; und der Psychoanalyse folgt sodann die Psychotechnik, so daß sich synoptisch für die Erziehung aus der dreifachen Einstellung ergibt:

Die naturwissenschaftliche Einstellung und ihre Methode der verstandesmäßigen Erkenntnis des sinnenfällig Erfaßten ist wohl berechtigt, sofern sie Erfahrungen sammeln, ordnen und ergründen will; allein so weit auch ihr Umfang und ihre Einsicht reichen mag und soll — das Wesen der Dinge erforscht sie nicht; denn Leben wird nur durch Leben erfaßt! (Das ist pädagogisch sehr bedeutsam: Erlebnismäßige Anteilnahme an dem, was das Innerste bewegt und die Sinnesrichtungen auslöst, die sich in den Interessen als Dominanten des Seelenlebens verraten.)

Die imperativische Wendung endlich bedeutet, von außen betrachtet, Beherrschung der Natur durch Technik, von innen beleuchtet, Vervollkommnung der „Anlagen" durch „Erziehung" — Kultur des Bodens und des Geistes, Verpflichtung des Menschen zum Schaffen an einer bestimmten Stelle im Organismus der menschlichen Arbeit und Kultur auf Grund möglichst gesicherter Erkenntnis seiner hierzu adäquaten, innerpsychischen Soseinsbeschaffenheit. Die Möglichkeit zur Wertung und Gestaltung, zur „Erfüllung" der menschlichen Bestimmung (Entelechie) liegt nämlich gerade in der Erfassung dieser Soseinsbeschaffenheit und der Variationsmöglichkeit bezüglich der äußeren und inneren Natur: „Dem Tüchtigen ist diese Welt nicht stumm..."; die Natur, nach außen und nach innen gewendet, als Mittel zur Selbstdarstellung zu betrachten, das

[1] Siehe meine Broschüre „Kritik des pädagogischen Naturalismus", Leipzig 1927.

Seiende zu erlösen, d. h. abzulösen durch das Seinsollende, das ist der Sinn und die Aufgabe des in die Natur hineingestellten, von ihr hervorgebrachten, dennoch auf sie zurückwirkenden Menschen; sich aber auf die vorhanden seiende (innere und äußere) Natur zu beschränken, sei es in Religion, Recht, Moral, Erziehung oder worin auch immer, ist die Sünde wider den heiligen Geist, ist Selbstverkennung, ist Naturalismus. Schillers bereits erwähntes Distichon über die Pflanze verrät das Geheimnis, das Göttliche, das Zeitüberlegene ebenso wie Pindars unvergängliches Wort: Werde, der du bist! oder wie die Aufschrift am Tempel zu Delphi: *γνῶ θὶ σεαυτόν.* Das eben verkennt der Naturalismus jeglicher Art und Richtung; denn ihm fehlt der Blick für die göttliche Sendung des Menschen in, gegenüber und über der Natur. Mit dieser philosophischen Begründung sind wir nun bereits in medias res der pädagogischen Erörterung eingetreten, so daß wir uns hierüber nun kurz fassen können.

(Schluß folgt).

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Einiges zum Problem der psychischen Konstitution.

Das Besondere der menschlichen Seele als Gegenstand ist der kontinuierliche Fluß, der es verhindert, daß eine absolute Identifikation der Seele in zwei verschiedenen, noch so klein gedachten Zeitteilen überhaupt denkbar ist. Die Reihe ihrer Wunder aber beginnt mit der Tatsache, daß trotz jener Eigenart einheitliche Einzelgeschehnisse[1] von einem Ich erlebt werden, die von einem Fremd-Ich symptomatisch wahrgenommen und funktionsgemäß analysiert werden können. Diese erlebten Einzelgeschehnisse und ihre gedächtnismäßigen Nachwirkungen haben die Eigenart, wesentlich bestimmendes Glied der später stattfindenden Einzelgeschehnisse zu werden, so daß sich die seelische Geschehniseigenart eines Ich von Einzelgeschehnis zu Einzelgeschehnis fortlaufend ändert. Überblickt man die Entwicklungszeit eines Ich in bezug auf die Geschehniseigenart der Einzelgeschehnisse und abstrahiert die wesentlichen Merkmale derselben, so kann man diese zum ganzheitlichen Bild der Individualität aufbauen, die im Falle des Vorhandenseins gewisser Bedingungen als Person bezeichnet werden kann.

Eine dreifache Konstituierung muß uns hier also beschäftigen

1. a) die elementartig gedachten seelischen Funktionen konstituieren durch ihr Zusammenwirken die seelischen Einzelgeschehnisse, in denen eine Funktion Dominante sein kann, so daß das Ich z. B. ein Wahrnehmungserlebnis oder eine Wollung oder einen Gedanken zu haben glaubt —, diese Geschehnisse können symptomatisch wahrgenommen werden;

b) die Einzelgeschehnisse und ihre gedächtnismäßigen Nachwir-

[1] Geschehnis wird von Erlebnis unterschieden. Geschehnis ist der Oberbegriff; Erlebnisse sind mit Bewußtsein verbundene Geschehnisse.

kungen verändern im Laufe der Entwicklung die seelische Geschehniseigenart, d. h. jenes Zusammenwirken der elementartig gedachten seelischen Funktionen.

2. Die im Ich liegende Möglichkeit zu verschiedenen Eigenarten von Einzelgeschehnissen ergibt die reelle[1] Konstitution der Individualität.

3. Der forschende Psychologe geht der Entwicklung nach, stellt die ihm symptomatisch wahrnehmbaren verschieden eigenartigen Einzelgeschehnisse zusammen, abstrahiert nach elementgemäßer Analyse von ihnen die Eigenart ihrer Funktionsabläufe und konstituiert aus diesen Eigenarten einen Funktionsmechanismus als logischen Gegenstand, die Individualität.

Die in 1. erwähnte Konstituierung erfolgt unter der Schwelle des Bewußtseins. Ihre Erforschung ist daher in der Hauptsache nur auf logischem Wege möglich, indem die in der Erfahrung der allgemeinen Psychologie häufig als Dominanten von seelischen Einzelgeschehnissen beobachteten, aber völlig in einer Struktur verwobenen Funktionen als konstituierende Elemente zunächst gesetzt werden müssen, und alle von der allgemeinen Psychologie festgestellten Funktionen als für jedes seelische Einzelgeschehnis unbedingt mitwirkend betrachtet werden, wodurch auch das seelisch Normale im allgemeinen seine Bestimmung erfährt. Die den menschlichen Seelen in unmittelbarem Erleben und in Reflexionen gegebenen Verschiedenheiten jener hier zunächst als logischer Gegenstände aufgefaßten Funktionen stärkt die Intention dieser logischen Gegenstände auf die Realitäten außerordentlich!

Das Ich kann sich dabei selbst sowohl im unmittelbaren Erleben wie auch in der Reflexion gegeben sein als Leib-Ich (mit chemoenergetischen Spannungen, Reflexen und Trieben), als phänomenologisches Ich (mit Wahrnehmungen und Vorstellungen als anschaulichen und mit Gedanken als unanschaulichen Erscheinungen),[2] als intendierendes Ich (mit Intentionen), als unterbewußtes Ich (mit allen gedächtnismäßigen Nachwirkungen der seelischen Geschehnisse). Was dieses Ich dabei selbst ist, scheint den Erkenntnismitteln des Empirikers kaum zugänglich zu sein und entflieht in die Sphäre des „Bewußtseins überhaupt", aus der heraus es allerdings empirische Wirkungen zeigt.

Alle diese Ichformen wirken als seelische Strukturmomente zum Erlebnis zusammen, — die Stellung der einzelnen Ichformen innerhalb dieses Erlebnisses, in gewissem Sinne also ihr Konstitutionswert, kann von Erlebnis zu Erlebnis wechseln. Dabei können sich bestimmte Strukturen häufiger zeigen als andere. Die Funktionsabläufe solcher häufiger wiederkehrender Strukturen ergibt die Möglichkeit der Individualität, die dann als Person bezeichnet werden kann, wenn in jedem ihrer Erlebnisse alle oben geschilderten Ichformen als Strukturmomente nachgewiesen werden können[3].

[1] Im Sinne von Husserl.

[2] Keine contradictio in adjecto! Man lese dazu des Verfassers Schrift: „Beiträge zur Psychologie des Denkens I". Archiv f. d. ges. Psych. 1926

[3] Dazu vgl. man des Verfassers Schrift: Die psychische Konstitution der Person; Beltz, Langensalza 1926.

Im allgemeinen packt man die Person als Funktionsmechanismus, die von der Persönlichkeit durch das Fehlen der bewußten Wertbezogenheit scharf getrennt werden muß, dadurch, daß man feststellt, welche von den oben bezeichneten Ichformen häufigste seelische Geschehnisdominante ist. Ich habe Individualitäten kennengelernt, deren häufigste Geschehnisdominante das Leib-Ich ist, ebenso solche, bei denen das phänomenologische, solche, bei denen das intendierende Ich oder das unterbewußte Ich zur Basis der Person geworden ist. Von hier aus ist es mir auch klar geworden, weshalb ein Intellektualismus, ein Voluntarismus, ein Emotionalismus und ein Pansexualismus starke psychologische Richtungen hatten werden können: Ihre Schöpfer waren wahrscheinlich Individualitäten, die im Falle des Intellektualismus ihre häufigste Erlebnisdominante selbst im phänomenologischen Ich — im Falle des Voluntarismus im intendierenden Ich — im Falle des Pansexualismus im durch das Leib-Ich verstärkten unterbewußten Ich besaßen, und die, da die Selbstbeobachtung des Forschers eines der wichtigsten Forschungsmittel der Psychologie immer gewesen ist, jetzt noch ist und auch bleiben wird, — „nicht aus ihrer Haut heraus konnten". Nirgends ist die Verpflichtung größer, das Werk eines Menschen aus seiner Individualität heraus zu verstehen, als in der Psychologie selbst, die anderen wissenschaftlichen Richtungen gern diese Aufgabe zuweist, sie für ihr eigenstes Gebiet aber noch kaum in Angriff genommen hat.

Auch in der gegenwärtigen Psychologie erscheinen jene Ichformen, methodologisch genommen, als „Eingangspforten" für die Erforschung der seelischen Ganzheit —, nach konsequentem Durchdenken aber auch als entscheidende Konstitutionsmomente realer Art in den verschiedensten Betrachtungsweisen.

So versucht E. Kretschmer[1] vom Leib-Ich aus die Erforschung der seelischen Ganzheit einzuleiten und der Blutdrüsen-Chemismus gilt ihm dabei als wesentlichstes Konstitutionsmoment.

E. R. Jaensch benutzt das phänomenologische Ich als „Eintrittspforte und bevorzugtes Forschungsmittel"[2]. Folgende Sätze aus Jaenschs Feder beweisen, daß ihm das phänomenologische Ich noch mehr ist als nur ein Forschungsmittel: „Die Vorstellungen funktionieren im Sinne von Driesch harmonisch mit nicht vorstellungsmäßigen Funktionen (Persönlichkeitsadäquatheit) und zugleich mit anderen Vorstellungen (Objektadäquatheit)."[3]

„Da nun in den Anschauungsbildern auch die Selektion unter dem Gesichtspunkt der Persönlichkeitsadäquatheit waltet, andererseits aber die Anschauungsbilder Grundlage auch der Wahrnehmungen sind, so ist begreiflich, daß jeder Organismus eine mit seinem ganzen Lebenssystem in Einklang stehende Wahrnehmungswelt besitzt."[4] Die Sehfunktion wird so für E. R. Jaensch eine aktive Funktion, an der das Gesamtsystem des psychophysischen und psychischen Organismus mit beteiligt ist, und die gesamte eidetische Typologie beweist, wie konstitutionswichtig das phänomenologische Ich für manche Individualitäten werden kann.

Würde N. Ach von seinen bekannt gewordenen psychologischen Anschauungen aus Individualpsychologie zu treiben versuchen, so würde ihm wahrscheinlich

[1] E. Kretschmer, Körperbau und Charakter; Springer, Berlin 1922.
[2] E. R. Jaensch, Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter; Ztschr. f. Psych. 94. S. 41.
[3] E. R. Jaensch, Ztschr. f. Psych. 93. S. 147. [4] Ders. Ztschr. f. Psych. S. 152/153.

das intendierende Ich nicht nur „Eingangspforte", sondern auch tragendes Konstitutionsmoment der Individualität werden. Das scheint mir seine Auffassung vom Verhältnis zwischen Willenstätigkeit und Denken und seine Temperamentslehre zu beweisen[1].

Inwieweit S. Freud als Begründer seiner Psychoanalyse das unterbewußte Ich seelische Geschehnisdominante sein läßt, ist zur Genüge bekannt.

Und der Emotionalismus? werden manche fragen. Das Gefühl kann mit jenen Ichformen nicht in Koordination gebracht werden, weil es sie alle ganz und gar durchwirkt und weil es weiterhin im Erleben wie auch im seelischen Geschehen überhaupt nie als Dominante auftreten kann. Daß es aber eine bestimmte Ichform zur Dominante werden lassen kann, kennzeichnet seine Konstitutionswichtigkeit für die psychische Person.

Königsberg. Dr. Max Simoneit.

*

Nachrichten.

1. Der 3. Kongreß für alkoholfreie Jugenderziehung findet vom 13.—16. November 1927 in Berlin statt. Er setzt die Arbeit seiner Vorgänger aus den Jahren 1913 und 1922 fort, indem er vornehmlich über die Tätigkeit der Schule und die Gesetzgebung zum Schutze der Jugend verhandelt. Der Tagungsplan bestimmt für den 14. November: Die Notwendigkeit der alkoholfreien Jugenderziehung (Vertreter der Medizin, Vererbungslehre, Erziehungswissenschaft, Philosophie, Geschichtswissenschaft); für den 15. November: Gesetzgebung und Schutz der Jugend vor den Alkoholgefahren (einführende Referate über den Stand der Bestrebungen Ia) in außerdeutschen Ländern, Ib) im Deutschen Reiche, II. Ausführungen von Reichstagabsgeordneten der verschiedenen Parteien); für den 16. November: Die praktische Arbeit auf dem Gebiet der alkoholfreien Jugenderziehung durch die Schule (1. Entwicklung des Nüchternheitsunterrichts. 2. Der gegenwärtige Stand der alkoholfreien Jugenderziehung. 3. Gewöhnung der Jugend an alkoholfreie Lebensweise. 4. Die Arbeit in Österreich. 5. Die Arbeit in der Schweiz). Ausführliche Programme durch die Reichsarbeitsgemeinschaft für alkoholfreie Jugenderziehung Berlin SW 11, Königsgrätzer Straße 105.

2. Eine Musikberatungsstelle ist im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin begründet worden. Sie macht es sich zur Aufgabe, in Ergänzung der bereits bestehenden Auskunftsstellen für Jugendkunde und Berufsberatung der Öffentlichkeit auf musikalischem Gebiet beratend zur Seite zu stehen. Ihr Wirkungskreis erstreckt sich auf alle Fragen, die mit der musikalischen Ausbildung im Zusammenhang stehen, wie Vorbereitung, Zulassung, Aufnahmeprüfung an den Hochschulen für Musik, der staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik, Vorbereitung für das Musiklehramt an höheren Lehranstalten, für den Beruf des Kirchenmusikers, des Privatmusiklehrers usw. Auch in der für die Gegenwart so wichtigen Frage des Orchesternachwuchses wird sie durch Hinweis auf geeignete Erziehungsstätten Dienste zu leisten suchen. Über den engeren Rahmen der musikalischen Berufsberatung hinaus soll die Musikberatungsstelle eine Zentrale für alle mit Musikerziehung und Musikpflege in Zusammenhang stehenden Fragen werden und durch Hinweis auf öffentliche Einrichtungen (Bibliotheken, Chöre, Sammlungen usw.) und Veranstaltungen (Fortbildungskurse, Tagungen, Musikfeste) das allgemeine Interesse zu fördern und anzuregen suchen.

[1] N. Ach, Über die Willenstätigkeit und das Denken, Göttingen 1905, und Über den Willensakt und das Temperament, Leipzig 1910.

Schrifttum.

E. Formiggini-Santamaria, Giornale di una madre (A. F. Formiggini, Roma 1926).

Ein Beitrag an die Lösung kindespsychologischer und insbesondere kindespädagogischer Probleme, wie solche in größerer Zahl und aus möglichst verschiedenen Milieubedingungen und grundsätzlichen Einstellungen heraus erwünscht wären und u. U. recht fruchtbar werden könnten. Eine geistig hochstehende Frau, welche dazu als Lehrerbildnerin und Vertreterin der Erziehungswissenschaft Persönlichkeit von Rang ist, veröffentlicht das Tagebuch ihrer Erziehungserfahrungen an einem an Kindesstatt angenommenen Waisenknaben vom Ende des dritten bis an die Schwelle des zehnten Altersjahres (September 1919 bis März 1926).

Also ein Fall im hohen Grade planmäßig reflektierten Vorgehens: eine selten glückliche Verbindung von Lebenswirklichkeit und vorberechnendem Experimentieren! Wie es scheint, genügend naturgebotene Mütterlichkeit, um eine Verkünstelung der erzieherischen Einstellung zu verhindern, aber eben gerade soviel, daß die Sachlichkeit, die das Forschungsinteresse verlangt, nicht gefährdet ist.

Das ganze Vorgehen ist getragen von bewußter Inrechnungsetzung aller irgendwie erkennbaren mitbestimmenden Umstände. (Die erblichen und die das Lebensschicksal der ersten drei Jahre betreffenden gehen allerdings als völlig Unbekanntes mit.) Man hat fast das Gefühl, als ob das Experiment darin bestehen sollte, zu prüfen, ob es gelingen könne, eine bestimmte feste Direktive dem Leben des Zöglings einzuprägen, unerachtet der unbekannten Vorbestimmtheiten. Was der Erzieherin beinahe allein Sorge macht, ist folglich, ob nicht eigene Charakterfehler, trotz aller Selbstkritik und aller Richtungsbestimmtheit, gestaltenden Einfluß auf den Zögling gewinnen könnten. Eine Selbstprüfung leitet das Tagebuch ein. Die Erzieherin erweist sich als sehr selbstbewußte, mehr willens- und temperamentstarke als vielleicht innerlich ausgeglichene Persönlichkeit. (Sie kennzeichnet sich selbst als: stolz, überspannt (eccessiva), eigensinnig.) Das Kind erscheint, hinsichtlich Begabung und Charaktereigenschaften, als Durchschnittswesen ohne irgendwie hervortretendes eigenes Gepräge. Wenn es als Neunjähriges ein den Durchschnitt der Altersgenossen überragendes geistiges Niveau zeigt, so ist dies den außergewöhnlich förderlichen Milieuverhältnissen zu verdanken. Bei der Herausnahme aus dem Waisenhause (2;11) weist es gerade das Durchschnittsbild des zweijährigen auf.

Die Mutter ist vom ersten Tage an bestrebt, möglichst alle bildenden Einflüsse in der Hand zu haben, alles fernzuhalten, was ihre Pläne durchkreuzen könnte. Daher wird auch Sorge getragen, daß die Einwirkungen der Schule auf ein äußerstes Minimum beschränkt bleiben. Der Knabe wird nicht in den Kindergarten geschickt. Nur gerade wenn die Mutter Kurse für Hortlehrerinnen leitet, darf er gelegentlich mit den übrigen Kindern zusammen sein. Beim Eintritt ins Schulalter muß „Puccetto“ als einziges Bübchen in einer Mädchenklasse sitzen, nicht aus Grundsatz, sondern weil Mutter „die tiefe Verkommenheit, innerhalb welcher Roms Knaben, ausgerechnet seit dem Krieg, größtenteils aufwachsen“, kennt und fürchtet. Mädchen würden, auch wenn selbst schon verdorben, sich nicht gerade gegenüber dem einzigen Buben, der ihnen doch etwas fremd bleiben muß, entsprechend benehmen (143). In der Schule, die er als Irregulärer besucht, soll übrigens „Puccetto“ nur Unterkunft finden, wenn Mama selbst vom Unterricht in Anspruch genommen ist. Die Hauptlast, auch der geistigen Bildung, übernimmt das Haus. Die Verfasserin ist gar nicht gut zu sprechen auf die Gentilesche Schulreform und insbesondere auf das Werk Lombardo-Radices (des Schöpfers der neuesten Volksschullehrpläne). Neuidealismus und sonderlich der Gentilesche Aktualismus haben in ihr von Anfang an und erst recht seit deren Triumphzug eine entschiedene Gegnerin gefunden. Vor Montessori scheint Frau Formiggini ein gewisses Grauen zu haben. In der nachdrücklichen Bevorzugung des Agazzischen Kindergartentypus trifft sie sich doch einmal mit Lombardo-Radice[1]. Das Tagebuch wächst sich stellenweise aus zu einem Feldzug gegen die neue Richtung in der Volksschule, deren wesentliche methodische Leitlinien (Mundart in der Schule, freies Zeichnen, Grammatikfeindlichkeit, freier Aufsatz) die Verfasserin scharfer Kritik unterzieht. Hinsichtlich des Vorschulalters vertritt und befolgt sie immerhin Grundsätze, welche Aktualisten und reformfreudige Erzieher, Montessori ausgenommen, vollauf beherzigen würden: „Nichts lehren, sich nicht vornehmen, irgendwelche Kenntnis zu vermitteln; sondern das Kind ganz frei Interesse für das Leben gewinnen lassen, daß es dasselbe beobachte, darüber nachdenke, es beurteile so gut es kann und es sich so durch eigenes Fragen

[1] Vgl. G. Lombardo-Radice, Il metodo italiano nella educazione infantile, I L'asilo di Mompiano. Roma 1927.

helfe . . . dem ich nach seinen Fassungskräften antworten werde." Frau Formiggini ist jedoch der Überzeugung, daß auf allen Gebieten und zwar recht früh eine Entwicklungsstufe kommt, wo planmäßiges Vorgehen, positives Ein- und Zugreifen, also ein Unterrichten und Erziehen i. e. S. unumgänglich werden. Sonst sei „Verkümmerung bzw. Zerfahrenheit" zu erwarten. So bez. des Zeichnens und allgemein der Ausdrucksfunktionen. Der siebenjährige Puccetto, der Begabung fürs Zeichnen hat, bekommt als Gegengewicht gegen das freie Zeichnen in der Schule daheim eine Zeichenlehrerin, die mit ihm so vorgeht, wie es gute Zeichenlehrer von jeher getan haben, und der Knabe, den die Schule mit ihrem freien Zeichnen langweilt, folgt diesen Übungen mit Interesse und Freude.

Für Kindertümliches, Struktureigenheiten des Kindesalters zeigt das Tagebuch wenig Sinn. Der Blick ist vorwaltend nach der Zukunft, d. h. den sachlichen Leistungszielen gerichtet Der psychologische Blick beschränkt sich beinahe ganz auf die Erkennung der Leistungsschranken der Kindheit und der Individualität, und dem entspricht die stereotyp wiederkehrende Vertröstung des Zöglings auf „dann, wenn er ein Erwachsener sein wird", sobald sein Fragedrang — vom Erwachsenenstandpunkte aus — Antworten verlangt, die sein jetziges Fassungsvermögen überschreiten.

Psychologisch ist das Tagebuch überhaupt nicht sehr ergiebig. Was zur Aufzeichnung gelangt, entspricht fast durchweg dem vor einigen Jahrzehnten allgemein angenommenen konventionellen Bild von der geistigen Entwicklung des Kindes. Sozusagen nirgends kommt es über Oberflächenerscheinungen hinaus und die Aufzeichnungen, welche in etwas langen Abständen erfolgen, lassen die Entwicklungslinie nicht deutlich erkennen. Die Verfasserin scheint noch unberührt zu sein von den tiefen- und strukturpsychologischen Forschungsrichtungen. Ein Traum von „Puccetto" gibt ihr Anlaß, alle mit unbewußten Größen arbeitende Psychologie rundweg und mit einem der bekannten leichtgewichtigen Gründe abzutun. Alle Erklärung — etwa des willensmäßigen Verhaltens — endet daher in Rückschlüssen auf Dispositionelles (S. 161). Ein Heranziehen von die Dynamik des kindlichen Verhaltens bestimmenden Triebrichtungen findet fast nirgends statt. Daß so etwas wie eine erste (kindheitliche) geschlechtliche Reifung zwischen dem dritten bis sechsten Jahr mehr oder minder ausgeprägt von jedem Kinde durchgemacht wird, ist ihr völlig unbekannt, obwohl Puccettos Benehmen, das insbesondere vom fünften Jahre an den Eltern nicht geringe Sorgen bereitet, sich vielleicht so deuten ließe. (Daß leibliche Prozesse da mitspielen müssen, vermutet sie allerdings, S. 158.) Das Problematische und Verwickelte und die — von aller Psychanalyse unabhängig — unbestreitbar recht tiefgreifende Bedeutung der familiär-affektiven Beziehungen (hier zu den Eltern) ist kaum gespürt. Einziges Kind sein (in diesem Falle außerdem unter besonderen Verhältnissen), im Verkehr mit Gleichaltrigen stark eingeschränkt sein und dazu eine solche überbesorgte Mutter ständig um sich haben, das muß jedenfalls für Lebens- und Charaktergestaltung bestimmte Folgen nach sich ziehen. Etwas wie Ahnung der darin beschlossenen Gefahr steigt wohl an einer Stelle auf (S. 241—243). Der Erziehungsweg, das weiß F. wohl, ist voll von Hinterhalten und schlängelt sich durch Antinomien hindurch; aber das Dilemma lautet für sie: entweder den Aufbau der Wertungsrichtungen im Kinde aus der Hand geben oder dessen einziger Führer sein." Eine erotisch untertönte, immer fester, immer inniger werdende Identifizierung mit der Adoptivmutter (der Vater bleibt, dem Tagebuch nach, fast ganz im Hintergrunde) kommt jedenfalls als greifbarste Wirkung zum Vorschein. Mit Spannung sieht man dem Schicksal der Reifejahre dieses Knaben entgegen. Hoffentlich wird die Verfasserin das Tagebuch weiterführen.

Die geistige Entwicklung des Kindes erscheint, nach diesem Tagebuch, wesentlich als Hineinwachsen in bestehende Strukturen und Einverleibung der Umgebungsinteressen. Eine qualitative Differenziertheit kindheitlichen Erlebens kommt kaum zum Vorschein. Es ist, z. B. gerade was die Denkfunktion angeht, fast von vornherein alles schon da, was typisch logisches Verhalten ist; sogar introspektive Interessen und entsprechende Beobachtungen wären weit früher vorhanden als gemeinhin angenommen wird.

Der Hauptwert des Tagebuches liegt auf der praktisch-pädagogischen Seite. Frau Formiggini war bemüht, bei strengster und durchweg anhaltender Selbstkontrolle und doch ohne Einbuße an Liebe und vor allem ohne ins Formalistische und Pedantische zu verfallen, eine rein objektive oder ideegemäße Einstellung innezuhalten. Erziehungsstrenge und Erzieherliebe wirkt bei ihr zumeist im Bunde. Von blindem Festhalten an Voreingenommenheiten, von lehrhaftem Dünkel ist nichts zu merken. Zielfestigkeit paart sich mit lebendigem Bewußtsein der konkreten Lagen und Schmiegsamkeit des Vorgehens. Wohl bekennt sich Frau F. (mit polemischer Spitze gegen Montessori) zu dem Weg, der vom Gehorsam ausgeht; durch die Forderung und tatsächliche Verwirklichung eines vertrauensvollen seelischen Einklangverhältnisses zwischen Zögling und Erzieher ist sie jedoch bemüht, dem Gehorsam allen Zwangscharakter zu nehmen,

„da, wenn er als solcher vom Zögling gefühlt wird, höchstens utilitaristische Erziehungswirkungen eintreten können."

In solchem Geiste wird das Problem der Strafe gelöst. Die bezüglichen Aufzeichnungen gehören zu den ansprechendsten des Tagebuches, und wohl beachtenswert ist alles, was den Kampf mit den recht häufigen Trotzeinstellungen des Knaben betrifft. Körperstrafe ist fast gänzlich vermieden. Erstmalige Vergehen werden nicht direkt bestraft, sondern einfach durch Mißbilligung als Vergehen bewußt gemacht. Bei Strafnotwendigkeit wird Sorge getragen, daß die unvermeidlich sich zunächst einstellende Kränkung, d. h. das Beeinträchtigungsbewußtsein, die ethische Wirkung nicht überkompensiere. Rechtfertigenden Aussprachen wird in ausgiebigster Weise Raum gegeben. Erfreulich sind die hinsichtlich Wahrhaftigkeit, Offenheit erzielten Erfolge. Ein aufgeschlossenes Gemüt gilt sehr mit Recht als schönste Frucht erzieherischer Bemühung. Zugleich zum Verstand und zum Herzen sprechen, wird als Leitsatz sittlich-bildender Wirksamkeit befolgt. Hauptstütze muß in dieser Hinsicht sein — dessen ist sich die Verfasserin bewußt — das eigene Beispiel — ja ihrer ausdrücklichen Absicht nach — ein sich im Laufe der Zeit immer mehr verfestigendes Verwachsen des Zöglings mit dem Erzieher. Die Schwierigkeiten der fürs Leben nötig werdenden Lösung der elterlichen Bindungen berührt F. an einer Stelle (S. 219); da sie dabei aber Erotisches vom Geistigen nicht zu trennen und für sich in seiner Wirkung zu würdigen weiß, geht sie dann leichten Schrittes darüber hinweg (S. 221): „Ich möchte die lebendigste und greifbarste Stimme des Gewissens sein, die in ihm heranwächst; so daß er zu mir spräche, wie er zu sich selber spricht. Damit aber dies — möglicherweise — geschehe, wird es nötig sein, daß er mich jetzt fühle, wie ein Teil seiner selbst, ein Teil seiner Seele, dem keines seiner Gefühle fremd bleibe."

Die feindliche Macht, gegen die sie vor allen Dingen auf der Hut sein muß, das ist, wie selbstverständlich, die Geschlechtlichkeit. Hintanhalten, solange es überhaupt geht, und inzwischen, bevor das sexuelle Gebiet als Lustquelle erfahren wird, für Weckung und Stärkung der Gegenkräfte sorgen, dies scheint ihr die relativ zuverlässigste Sicherung zu sein, d. h. F. erwartet schließlich alles vom Erfolg der allgemein sittlichen Erziehung. Frühe Aufklärung lehnt sie entschieden ab. Dem Tagebuch nach ist Puccetto als neunjähriger in sexuellen Dingen noch vollkommen unwissend und unbekümmert. (Die aufgezeichneten Äußerungen schließen allerdings ein anders geartetes Innenleben nicht unbedingt aus, das der Knabe verborgen halten könnte. Die Art, wie sie, gelegentlich eines Vorkommnisses, ihre Befürchtungen beschwichtigt, überzeugt kaum [S. 261]).

Des Religiösen, als Verankerung und Stütze des Sittlichen, meint Verfasserin vorerst ganz entraten zu können. Der Knabe wächst also in einem gänzlich akonfessionellen, freigeistigen Milieu heran. In der Schule wird er vom Religionsunterricht befreit. Dem Religiösen weist Frau Formiggini eine beinahe rein intellektualistische Rolle zu. Es soll, als metaphysische Erkenntnis, Berücksichtigung finden erst wenn das Kind — im weiteren Fortgang seiner geistigen Entfaltung — selbst das Ungenügen an der Erscheinungswelt wird erfahren haben. Dann wird es Zeit sein, es auf die religiösen Beantwortungen der transzendenten Fragen zu verweisen. Wir haben hier die wohlbekannte einseitig intellektuell-moralistische Einstellung vor uns, welche dem Wertungscharakter des Sittlichen und gerade insbesondere des Religiösen zu wenig Rechnung trägt. Beachtenswert ist jedenfalls die (übrigens unter ähnlichen Umständen sich immer wieder bestätigende) gänzliche Unbekümmertheit des Knaben in religiösen Dingen.

Die greifbarste Wirkung der Erziehungsarbeit zeigt, wie selbstverständlich, das intellektuelle Gebiet. Die Verfasserin stellt sich wiederholt die Zweifelsfrage, ob ihr überhaupt eine charaktergestaltende Beeinflussung gelungen sei. Gewisse Direktiven und damit auch Fähigkeiten der Selbstbeherrschung und einsichtiger Willenslenkung hat „Puccetto" zweifelsohne übernommen. Im Ganzen macht er immerhin den Eindruck eines wohlerzogenen kleinen (nicht schlimmen) Tyrannen (herrisch im Hause, gefügig mit Fremden). Der Veranlagung nach nicht sehr triebstark, zeigt er sich im Verhalten erotisch-egozentrisch (Mangel an Fremdeinfühlung) und wenig selbständig (eher passiv erwartend als aktiv leistend).

Frau Formigginis Tagebuch verdient als Quellenmaterial jugendpsychologischer Erkenntnis und als Niederschlag lebendigster Erziehungserfahrung gleicherweise Beachtung. Nebenbei und indirekt ist es eine scharfe Kritik landläufiger Erziehungseinstellungen, was es zu einem wirksamen Antrieb zur Selbstbesinnung, insbesondere für Eltern, macht. Eine Übersetzung ins Deutsche wäre u. E., angesichts des heute ungemein starken Interesses für einschlägige Probleme, wohl empfehlenswert. Eine holländische ist bereits angekündigt.

Bern. Prof. Dr. C. Sganzini.

Schulrat Otto Kohlmeyer, Vom Unbewußten und seiner unterrichtlich-erziehlichen Bedeutung. „Pädagogischer Wegweiser" Band 9. Berlin 1927. Union Deutsche Verlagsgesellschaft. 63 S., brosch. M. 2.—.

Hervorgegangen aus Vorträgen und Übungen in einer pädagogischen Arbeitsgemeinschaft, zeigt die Schrift bemerkenswerte didaktische Züge: Sie baut ihre Ausführungen bedachtsam auf einer theoretischen Grundlage auf, verdeutlicht durchgehend die allgemeineren Gedanken an zahlreichen anschaulichen Beispielen und faßt unterwegs und am Schlusse die erzielten Ergebnisstoffe zusammen. Den Begriff des Unbewußten nimmt der Verfasser streng nach der Lehre Ed. v. Hartmanns. Was viel reicher und pädagogisch bedeutsamer die Psychoanalyse und die neueren erlebnispsychologischen Untersuchungen an dunklen Unter- und Hintergründen des Bewußtseins aufgeschlossen haben, wird vom Verfasser nicht herangezogen. Ist in solchem engen Horizonte die Schrift sicherlich weniger ergiebig, als ihr Gegenstand es heute fordert, so gewinnt sie anderseits den formalen Vorzug strenger begrifflicher Begriffsfassung und geschlossener Einheitlichkeit. Jedenfalls verfällt sie nicht in das vage Gerede, das heute in dem Gelände der erlebnispädagogischen Erörterungen, wenn sie sich gegen das Rationale wenden, meist so peinlich und unerträglich wird. Gegenüber einer romantischen Stimmungspädagogik mit ihrer oft so unausstehlichen Phraseologie verachtet der Verfasser nicht Vernunft und Wissenschaft und läßt keine Zweifel darüber aufkommen, daß bei aller Notwendigkeit, das Unbewußte im erziehlichen und unterrichtlichen Wirken zu bedenken, dabei die Pflege des Rationalen doch vordringlich in dem besonderen Auftrag der pädagogischen Macht „Schule" nach wie vor zu liegen hat. Sch.

Blätter für Heilerziehung. Halbjahrsschrift der Sophienhöhe zu Jena (Trüpers Erziehungsheime), herausgegeben von O. Haase und H. Eyferth. 2. Heft. Halle 1926. Verlag C. Marhold. 48 Seiten. Preis M. 1.50.

Neben kleinen Beiträgen über Heilgymnastik in der Heilerziehung von A. Sander und Rhythmische Gymnastik in der Heilpädagogik von L. Oeltjen, sowie über Schulgarten und Biologieunterricht von P. Merkel enthält das vorliegende Heft Aufsätze von O. Haase über das Problem der Strafe bei den Schwererziehbaren, von H. Eyferth über aufmerksamkeitsgestörte Kinder und von F. Künkel über Individualpsychologie und Heilpädagogik. Nach Haases Meinung ist die Strafe als Zufügung eines Unlustgefühles in der Heilpädagogik nicht zu entbehren, wenn sie auch stets ein Umweg ist und nicht direkt heilend wirken kann. Dabei ist auf die Anschaulichkeit der Erziehungsmittel zu achten und jedes affektvolle Verhalten des Erziehers zu vermeiden. Künkel erörtert die Frage, welche heilpädagogischen Fälle der individualpsychologischen Behandlung zugänglich sind. Körperliche Störungen scheiden aus, bei ausgeprägtem Negativismus stößt die Behandlung auf erhebliche technische Schwierigkeiten, bei organisch bedingtem Schwachsinn, der zur Ursache einer später darüber gebauten Neurose geworden ist, ist hilfsschulmäßige Behandlung mit der der Individualpsychologie zu vereinigen, und nur rein neurotisch erkrankte Kinder, deren Negativismus sich auf wenige Symptome beschränkt, sind auf individualpsychologischem Wege heilbar. Eyferth versucht an Hand einiger Fälle die Ursachen der Aufmerksamkeitsstörung und ihre Beziehungen zur Begabung herauszuarbeiten. Es handelt sich meist um angelegte, schwer korrigierbare Defekte, die allerdings durch schädliche äußere Einflüsse eine Verstärkung erfahren können. Erfolg ist am ehesten zu erwarten von geduldiger Übung und Anleitung zu sauberer Arbeit bei einfachster Aufgabestellung auf Gebieten, wo Interessen und Fähigkeiten vorhanden sind.

Jena. Annelies Argelander.

San.-Rat Dr. Georg Wanke, Nervenarzt in Friedrichroda i. Thür., Psychoanalyse. Geschichte, Wesen, Aufgaben und Wirkung. Für Ärzte, Geistliche und Juristen, sowie für Eltern, Lehrer und Erzieher dargestellt. Halle 1924. Carl Marhold. XVI u. 314 Seiten, geh. M.6.50.

Diese Schrift erhebt nicht den Anspruch, mit streng wissenschaftlichen Maßen gemessen zu werden. Aus langer Praxis berichtend, wendet sie sich an alle, denen erzieherische Aufgaben obliegen und erhält dabei nicht nur in der Form, sondern auch im Sachgehalte eine vordringliche pädagogische Einstellung. So nehmen z. B. die beiden Kapitel „Psychagogik" und „Sexagogik" (!) über die Hälfte des Raumes ein. Manches, was darin dargeboten wird, ist allgemeine und alte Erziehungsweisheit und hat nur entferntere Beziehungen zur psychoanalytischen Lehre — dieser „majestätischen Wissenschaft", wie sie der Verfasser im Überschwang seiner Wertschätzung preist.

T.

* *

Über den Begriff der Natur und seine pädagogische Verwendungsweise.

Von Georg Lunk.

(Schluß.)

C. Pädagogischer Teil:

Von Absonderlichkeiten, wie der „natürlichen Erziehung" eines Ewald Haufe abgesehen, verwenden wir innerhalb der Pädagogik im großen und ganzen das Substantiv Natur in dreifachem Sinn, indem wir unterscheiden:

a) Natur des Kindes als dessen innere, vor jeglicher (wenigstens ontogenetisch gedachten) menschlichen Beeinflussung liegende Ausgangs- und Grundbeschaffenheit sowohl in allgemein menschlichem wie in individuell spezifischem Sinn, also die Anlagen körperlicher sowie geistig-seelischer Art als Produkt der Vererbung, die Art der Reaktionen auf die Außenweltseinflüsse vermöge der denselben zugrunde liegenden und nur in ihnen in Erscheinung tretenden Strukturanlage; im engsten Sinn als Naturell bezeichnen wir Rhythmus und Tempo des psychischen Geschehensablaufs (Temperament), also die Dynamik der psychischen Soseinsart.

b) In gleichem Sinne müssen wir auch dem Erzieher „seine" eigenartige Natur einräumen, über die er nicht hinausgelangt, gegen deren Begrenzung er nicht aufzukommen vermag. In diesem Sinn bedeutet Natur den Ermöglichungsgrund, d. h. den Urgrund und zugleich die Grenze aller Kultur- und Erziehungseinflüsse, die der Erzieher seinerseits selbst genossen hat und die er täglich aufs neue noch genießt, somit also wiederum eine Grundbeschaffenheit sowie die durch sie ermöglichte, gleichsam freigelassene Spielraumsbreite der Entwicklung angesichts der äußeren Verhältnisse als der die inneren (endogenen) Faktoren auslösenden Momente. Es liegt „in der Natur" des einzelnen Erziehers begründet, ob er mehr streng, verschlossen, oder aber freundlich, zugänglich ist, ob er mehr wissenschaftlich überlegend oder mehr künstlerisch schauend verfährt, ob er mehr durch seine Persönlichkeit, d. h. durch allerlei oft unwägbare und unaussprechliche, aber aus einheitlichem Fluß des Lebens geborene „Züge", oder aber ob er mehr kühl, berechnend, schematisch „wirkt".

c) Mit der Natur des Stoffes (bzw. der davon abhängigen Methode) meinen wir die Struktur des Lehr- und Bildungsgutes, dessen logischen Aufbau und psychologische Verarbeitungsmöglichkeit, oder mit didaktischen Augen gesehen dessen teils immanente, teils durch intuitiven Blick und

Kunst des Lehrverfahrens erschließbare Möglichkeiten zur Erfassung und Verarbeitung, zur Verlagerung in der individuellen Seele, zur Umwandlung des objektiven Kulturgutes in subjektives Bildungsgut.

Wenn wir an den Gegensatz Natur—Unnatur, ganz gleichgültig, ob in Abzielung auf Kultur, Kunst, Verstandesaufklärung... uns erinnern, dann bedeutet die Forderung einer „naturgemäßen" Erziehung wohl einen Kampfruf: Vertraue doch den eigenen Anlagen, Kräften, Fähigkeiten, den immanenten Entwicklungstendenzen der Kindesseele und laß ab von deiner unangebrachten, fortwährend dreinpfuschenden Überzärtlichkeit und Rationierungssucht — du machst es dadurch nicht besser, nur „unnatürlich" — was bekanntlich bis zum Unsinn der negativen Erziehung, d. h. der Nichterziehung eines Kindes durch einen Hofmeister ausarten konnte. Demgemäß ist zu betonen: Unnatürlich oder naturwidrig ist es, auf die Entwicklungsstufe, d. h. den Zeitabschnitt und die damit gegebenen Grundbedingungen in allzu hastigem Schielen nach den „idealen" Zielen entweder gar nicht oder doch nicht gebührend zu achten; unnatürlich ist es aber auch, die theoretische Förderung infolge fehlenden Blicks oder mangelnden Sinnes für die Kinder nicht entsprechend oder doch nicht rechtzeitig zur Tat werden zu lassen. Weder zu viel hineinpfropfen zur Unzeit, zu viel erziehen wollen durch fortwährende Störung der natürlichen, spontanen Entwicklungslinie — noch auch zu wenig leiten und lenken aus übertriebenem Respektdusel vor der „Heiligkeit der Kindesnatur" ist das rechte Verfahren — die gesunde Mitte aber ist in der Theorie ebenso leicht zu fordern, wie sie in der Praxis schwer zu erreichen ist! Denn „jedes Kind braucht eine andere Behandlung".

Damit sind wir beim Kernbegriff der „Natur" in pädagogischem Sinn angelangt: Wenn auch der Begriff „Natur", pädagogisch gewendet, weiter und umfassender ist, so deckt er sich doch in seinem innersten Ring, in seinem Zentrum mit der allgemeinen und individuellen Grundbeschaffenheit des Menschen, also der Individualität, und erziehe (unterrichte) „naturgemäß" bedeutet demnach: Knüpfe jeweils an die vorhandenen Entwicklungsmöglichkeiten an, (aber nur, um sie zu heben und zu fördern in der Richtung der „Bestimmung" des Menschen!).

Daraus ergibt sich aber auch sofort die Notwendigkeit des Korrelationsbegriffes der „Erziehung". Erziehen bedeutet keineswegs (negativ) Verzicht auf positive Einwirkung, keineswegs bloße Beobachtung der natürlichen Entfaltung der Menschenknospe; Natur, im Sinne von Individualität, unterscheidet sich von der menschlichen Persönlichkeit, d. h. der ihrem Zwecke, ihrer „göttlichen" Bestimmung zugeführten, also erzogenen Individualität durch das Moment der Wertfreiheit, der Amoralität, der Dienstbarkeit sowohl im Sinne des Guten wie auch des Schlechten (s. o.). Aus dem reinen Naturbegriff, auch sofern er den Menschen betrifft, ist selbst jeglicher Zweckbegriff als anthropomorph auszuscheiden.

Naturgemäße Erziehung kann somit den doppelten Sinn haben, daß dieser Begriff ausschließen will:

a) was überhaupt Einfluß von außen (durch den Erzieher), absichtliche Lenkung, Willenskundgabe, „Gehorsam", Erziehungs-„ziel" besagen will;

b) was ein Übermaß, sei es an Kultur, Stoff, Methode (z. B. Überveranschaulichung) oder was eine unzeitgemäße Verlangsamung (durch absichtliches Nichteingreifen, bis das spontane Bedürfnis gegeben ist, das ohne Weckung „natürlich" für den Kenner meist nie kommt), oder auch was Überhäufung mit Stoff sowie Beschleunigung bedeutet (durch religiösen, kulturellen oder sonstigen Rigorismus jeglicher Art). Das Köstliche ist dabei, daß Manualisten und Intellektualisten, daß Moralisten und Ästhetizisten, daß alte und moderne Methodiker sich dabei gleicherweise auf „Naturgemäßheit", auf das Wohl des Zöglings, auf dessen eingeborenes „Interesse" berufen! Daraus allein erhellt schon, wie ersprießlich eine genaue Untersuchung sein müßte, welche Bedeutung die innerhalb des Komplexes „Natur" mitgemeinten Einzelbegriffe (besonders aus dem Bereich der Biologie) für die Pädagogik gewannen bzw. gewinnen dürften, mit welchem Rechte und bis zu welcher Grenze, welches Kriterium uns gegeben ist, um die Identität zwischen theoretischer Forderung und praktischer Gestaltung zu erweisen, damit nicht die Natur (der Theorie) durch die Unnatur (der Praxis) Lügen gestraft werde.

Wir wollen uns hierin zuvor noch rasch umsehen, welche bedeutsamen historischen Auffassungen des pädagogischen Naturbegriffs sich im Verlauf der abendländischen Kulturentwicklung ergeben haben, und wählen dazu lediglich die drei imposantesten, grundlegenden Anschauungen eines Comenius, Rousseau, Pestalozzi aus.

Im Anschluß an Ratke, d. h. eigentlich an Baco von Verulam, fordert Comenius, die Lehrmethode habe die Natur nachzuahmen, da die (äußere) Natur wie für unser Leben überhaupt, so auch für die Erziehung und Methode die alleinige und untrügliche Lehrmeisterin sei („... wünsche ich, daß sie die allgemeine Grundlage abgebe für die Kunst educandi ac docendi"). Nur so könnten die einzelnen Schritte des Lehrverfahrens so selbstverständlich, so einfach und „natürlich" verlaufen, wie es zur Erreichung der vorgesetzten Zwecke erforderlich sei. Comenius denkt dabei stets an die Vorgänge in der äußeren Natur, die zwar unbewußt verlaufen, uns aber dennoch zeigen, auf welchem Wege wir bewußt durch Nachahmung (per analogiam) unsere Ziele erreichen können. Das ist der Sinn seiner synkritischen, d. h. vergleichenden naturgemäßen Methode. Comenius fragt deshalb zunächst immer: Welche Gesetze verrät die (äußere) Natur in ihrem Schaffen? Dazu wählt er bald mehr, bald weniger geschickte Beispiele des uns umgebenden Naturlebens und knüpft daran methodische Anweisungen.

So werden u. a. zu methodischen Vergleichszwecken erwähnt: das Verhalten des Vogels beim Bau des Nestes, beim Brutgeschäft und bei der Aufzucht der Jungen; die gleichen Gesetzlichkeiten sollen auch in den Künsten, wie Bau-, Mal-, Gärtner- und so auch Erziehungskunst Anwendung finden. Wer sich des näheren über die Tiefgründigkeit solcher Vergleiche orientieren will, der lese in einer Mußestunde Kapitel 16 bis 19 der großen Didactica nach. Der Natur selbst abgelauscht wähnt Comenius seine einzelnen methodischen Forderungen:

a) Unterrichte lückenlos;
b) verfahre angenehm, rasch und sicher;
c) Wort und Sache sollen einander unterstützen;
d) veranschauliche durch Beispiel und Bild!

Man kann aber auch in subjektiver Bedeutung den Begriff Natur wenden, indem man an die Natur des Schöpfers denkt bzw. ebenso an die des zu unterrichtenden Menschen, und ist dadurch bei Rousseau und zwar bei seiner Vorrede zum Emile angekommen: „Man kennt die Kinderwelt durchaus nicht; da man von ihr gänzlich falsche Vorstellungen sich bildet, gerät man je länger je mehr nur in umso größere Verirrungen hinein. Selbst die Vernünftigsten denken nur immer an das, was für den Erwachsenen an Wissen erforderlich ist und fragen sich nicht im mindesten, ob dies auch den Kindern gemäß sei. Sie suchen stets den Mann schon im Kinde und bedenken nicht, daß das Kind zuvor Kind sein muß, bevor und damit es Mann werden kann." Daraus ergibt sich die Folgerung: Beachte genau die körperliche und geistige Entwicklung in ihrer jeweiligen, durch die Zeit bedingten Art! So gelangt Rousseau zur Bekämpfung des „Unnatürlichen", d. h. des Unzeitgemäßen, das durch unsere überhäuften Kulturbedürfnisse künstlich in das Kind hineingetragen wird, was einer Vernichtung der „natürlichen Rechte des Kindes" gleichkommt. Er verlangt: „Nicht dem Zwang menschlicher Willkür und menschlicher Zucht möge man das Kind unterwerfen, sondern lediglich dem Zwang der Natur." (Über die Konsequenzen, zu denen solche Verweichlichung führen muß, siehe meine Broschüre!) Nur ein Lehrbuch bestimmt Rousseau für Emil als zulässig: die Natur: „Er lerne die Wissenschaft nicht, sondern er erfinde sie. Die Natur sei sein einziger Wegweiser. Er hat ein Recht auf Sonne und Freude wie auf Mutterbrust und Pflege — er hat des weiteren ebensosehr auch ein Recht auf Anschauung und Selbsttätigkeit, auf kindliche Freiheit und Freude (wie bei Otto Ernst!)

Das Bestreben Pestalozzis läuft darauf hinaus, die für Erziehung und Unterricht sich darbietenden Mittel psychologisch zu ordnen, damit das Kind nicht einem heillosen Wirrwarr äußerer Sinnes- und Gemütseindrücke erliege, wodurch die „Harmonie" in der Entwicklung der menschlichen Seelenkräfte bedenklich gestört oder gar zerstört würde. Das Ziel seines Strebens bezeichnet er selbst mit den Worten, „die mechanische Form alles Unterrichts den ewigen Gesetzen zu unterwerfen, nach welchen der menschliche Geist sich von sinnlicher Anschauung zu deutlichen Begriffen erhebt." Gott habe in die Menschennatur Bildungsgesetze gepflanzt, die bei richtiger Erkennung und Anleitung sich spontan auswirken müssen. Sie aufzufinden ist der Sinn der „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts", sie zu befolgen ist der Sinn aller echten, unverfälschten elementarischen Bildung. Alle Irrungen beruhen nur darauf, die göttliche Ordnung der Bildungsgesetze nicht zu sehen oder nicht zu würdigen. „Es ist keine wahre Kunst der Erziehung, es ist keine wahre Bildungskunst zur Menschlichkeit ohne Verehrung der göttlichen Ordnung der Bildungsgesetze, die in der Menschennatur selbst liegen, denkbar und möglich." Ohne diese selbstverständliche, nie verlaßbare Grundlage bleibt aller Unterricht ohne festen Grund, vor allem täusche man sich nicht über die Hohlheit einer „an dem Luftgebäude einer schönen Kultur" orientierten Pädagogik; denn „die Erziehungskraft muß wesentlich und in allen ihren Teilen zu einer Wissenschaft erhoben werden, die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgehe." (Rede an mein Haus 1818.)

Es klingt an Comenius an, wenn Pestalozzi in seinem methodischen (d. h. nach dessen Verabfassung unmethodischen) Hauptwerk: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" hervorhebt: „Der Mechanismus der sinnlichen Menschennatur ist in seinem Wesen

[1] Vgl. „Das Interesse", das ich in Leipzig (Bd. I 1926, Bd. II 1927) erscheinen ließ!

den nämlichen Gesetzen unterworfen, durch welche die physische Natur ihre Kräfte entfaltet. Nach diesen Gesetzen soll aller Unterricht das Wesentlichste seines Erkenntnisfaches unerschütterlich tief in das Wesen des menschlichen Geistes eingraben, dann das weniger Wesentliche nur allmählich, aber mit ungebrochener Kraft ans Wesentliche anketten und alle seine Teile bis ins Äußerste seines Faches in einem lebendigen, aber verhältnismäßigen Zusammenhang mit demselben erhalten." Er war also Zeit seines Lebens ernsthaft bemüht, die pädagogischen Fragen den unabänderlichen Naturgesetzen des menschlichen Lebens (und Seelenlebens) anzugleichen, er versuchte — dies ist der Kern seiner Bemühungen — „den Unterricht zu psychologisieren". Dabei erweist sich die Art seiner psychologischen Grundlegung als viel besser im Vergleich zu seiner Methode; aber auch trotz dieses Mangels, daß er zwar eine „naturgemäße" d. h. auf das Seelenleben des Kindes aufgebaute Methode zu schaffen versuchte, jedoch nicht dazu imstande war, bleibt doch der tiefgehende Wille hierzu für die Folgezeit von den einschneidendsten Wirkungen; denn von nun an entschwand dem pädagogischen Gewissen nie wieder der oberste Imperativ: Beachte stets die menschliche Natur in ihrem Entwicklungslauf! Die einzelnen Imperative, die sich aus diesem höchsten methodischen Prinzip ergeben, hat in bewußter Anlehnung an den oft dunklen Pestalozzi Diesterweg, besonders in seinem Wegweiser, in klarer und eindringlicher Form entwickelt. (Auch die modernen „Analysen des Bildungsvorganges" bedeuten nach diesem Markstein der Pädagogik vielfach nur eine zeitgemäße Ausgestaltung jener damals in der Tat originellen Ideen.)

Kehren wir nach diesem historischen Exkurs wieder zur systematischen Darstellung zurück!

Indem man in der Erziehung ein absichtliches, planmäßiges Tun erblickt — was in den verschiedensten Definitionen und Überlegungen ziemlich übereinstimmend zum Ausdruck kommt — hebt sie sich über den Rahmen eines bloßen Naturgeschehens hinaus — denn selbst wenn wir in der (äußeren) Natur „zweckvolles" Handeln anzutreffen glauben, berechtigt uns das Vorhandensein z. B. einer noch so vollkommenen Sinnestätigkeit und mechanischen Orientierung und Sicherung im Leben und fürs Leben doch nicht dazu, von bewußten intelligenten Absichtshandlungen in der Natur, die über die Erhaltung des animalisch-vegetativen Lebens, also seiner Selbsterhaltung hinausgreifen, zu sprechen; und auch wenn wir das Probier-Lernverfahren, die hochentwickelten Staatenbildungen und die gegenseitigen Hilfeleistungen, die man als Vorformen sozialer Bildungen auffassen kann, ins Auge fassen, fehlt doch das entscheidende Merkmal zwischen dem Reich der Naturkausalität und dem Menschenleben: die auf Geist und Wille beruhende bewußte Entfaltung von Kultur.

Alle biologischen Prozesse innerhalb der Tierwelt lassen sich zurückführen und erklären als Funktionen im Dienste und zur Sicherung der Lebenserhaltung: Fortpflanzung und Vererbung (einschließlich der nach der Geburt folgenden Nachahmungsspiele, elementaren Gewöhnungen, Fürsorgeerscheinungen, „Erziehungs"analogien) verschaffen dem jungen Lebewesen die mechanische Sicherung zur Übung der in den körperlichen Organen prädestinierten Lebensfunktionen, d. h. ihrer adäquaten Reizauslösung je nach den vorhandenen und geforderten äußeren Lebensumständen;

Anpassung an die Umweltbedingungen (onto- sowie phylogenetisch betrachtet) ist eine allgemeine Erscheinung des lebenden Plasmas und hat selbst im Umbau körperlicher Organe (durch Gebrauchskräftigung und Nichtgebrauchsschwächung), durch Schaffung von geeichten Werkzeugen für subtilere Lebensverrichtungen und differenziertere Vorgänge sowie in deren Handhabung durch Instinkte nichts an sich, was Geist und Seele, was Bewußtsein im Gestaltungsdrang verriete; selbst wenn man unter Umständen noch weitergehen und selbst diese Attribute teilweise noch in die vollendetsten Reihen des Tierreiches verlegen wollte, so könnte man doch niemals Tiere zu Wertvermittlern und Wertträgern erheben. Denn erst mit der (durch die Sprache ermöglichten) Abstraktionsfähigkeit, d. h. der Loslösung von den seienden naturgegebenen Lebensverhältnissen, erst mit der Durchbrechung der elementaren Lebensbeschränkung und Lebenssicherung beginnt die Möglichkeit der bewußten Gestaltungsvariation, der Abhebung vom bloß animalisch-vitalen, reproduktiven Lebenszweck und damit die Schaffung jener Basis, von der aus absichtliche, planmäßige Erhebung der nachwachsenden Generation über die bloßen Lebensverrichtungen hinaus in das Reich der Kultur erfolgen kann.

Auch beim Menschen werden Leben, Lebensausstattung und -verrichtung (Instinkt des Saugens usw.) zunächst auf biologisch-organischem Wege vermittelt, und auch das Kind „lernt" bei erfüllten organischen Voraussetzungen sehen, fühlen, gehen, Triebe befriedigen, ja selbst die höheren geistig-seelischen Vorgänge sind biologisch bedingt. Während sich aber beim Tier darin das Leben erschöpft, während beim jungen Tier mit der unwillkürlichen Nachahmung oder erlernbaren Nacheiferung der instinktiven Lebensverrichtungen der Inhalt seines Daseins zu Ende ist, bilden diese biologischen Prozesse (einschließlich der psychologischen Elementarfunktionen) beim Menschen lediglich die Grundlegung zu seiner allgemeinen Artung der species, und diese wiederum die Vermittlung zu seiner spezifischen „Selbstdarstellung" — und darin gerade liegt der fundamentale Unterschied zwischen natürlicher „Entwicklung" des Lebens und bewußter Erziehung und Gestaltung der Lebensvorgänge, daß sich der Mensch über die Stufe der Tierheit, der mechanischen Reaktionsprozesse und Instinkthandlungen zu erheben, ja, daß er sich prinzipiell von Naturhaftigkeit, von bloßer Lebensbefriedigung abzuheben und zu immer abstrakteren Höhen in geistigem und ethischem Sinn, zu immer reinerer spezifischer Äußerung seiner Persönlichkeit zu läutern vermag.

Darum liegt im Begriffe der Erziehung — im Gegensatz zur bloßen Nachahmung und Instinktauslösung bei der Tierwelt — ein Doppelsinn: Die Tradierung der jeweiligen Durchschnittshöhe der elterlichen Generation, also Befähigung zu bewußter Erfassung des jeweiligen Kulturstandes — aber auch die Emanation der spezifischen Abspreizung zur

Entwicklung der Sonderart und individuellen Lebensform im Werterleben und Wertschaffen. Selbst wenn man dem Tier einsichtige Handlungen zubilligt, — sind sie doch stets reflexiver Art, egoistisch-vitalistisch orientiert. Darum ist das Tier auch nicht imstande, Kultur zu schaffen und Geschichte zu bilden. Erst mit dem inneren Erfaßtsein von einer Aufgabe, Idee, mit dem Bewußtwerden innerer Berufenheit und der damit anhebenden Selbstabhebung durch Selektion (Interesse) und Selbstverpflichtung ergibt sich die Möglichkeit und Bereitschaft zur Teilnahme an einem überindividuell-abstrakt, d. h. nicht mehr egozentrisch orientierten Verflochtensein in „objektive" Willens- und Geisteszusammenhänge. Dadurch wird der „edle Mensch in seinem dunklen Drange des rechten Wegs sich wohl bewußt," dadurch ergibt sich aus dem Erleben, aus der Strukturbeschaffenheit und der freiwillig-zwangsmäßigen Anteilnahme an diesem inneren Reich der Kultur und der Menschwerdung die Möglichkeit der Reflexion — dadurch die Möglichkeit der Erziehung im Sinn der Wegbereitung und planmäßigen Führung zur Selbstdarstellung, im Sinn einer bewußten Kulturassimilation und -emanation. Wer in die Atmosphäre des Geistes gerät, den läßt sie nicht mehr los, sobald die eigene Seele zu assimilieren beginnt (ähnlich wer im Bann der Natursinnlichkeit und des Biologischen verbleibt). Prinzipiell aber ist jeder Mensch durch irgendwelche Interessen als Kanäle seiner Äußerungsfähigkeit und Erfaßbarkeit, durch seine „unsterbliche Seele" in der Lage, daran nach seinen Kräften teilzunehmen. Eine bewußte Erfassung und Fortentwicklung des Bestehenden kann nur vom Menschen ausgehen — und zwar nur durch das Mittel der Erziehung, d. h. der Erweckung der inneren Befähigung und Bereitschaft der nachwachsenden Generation. —

Aber die Schwierigkeit dieser Erziehungsmöglichkeit, die Zugänglichkeit zur Werterfassung und zum Weiterleben und -gestalten, liegt noch in etwas ganz anderem begründet: in der Irrationalität der menschlichen Seele (bzw. des Lebens überhaupt). Der Naturbegriff umfaßt ein Seiendes als Gegebenes, das aber nur in seinen Wirkungen erkennbar und vielfach in seinen Zusammenhängen, in seiner Verankerung auf naturwissenschaftliche Weise unerforschbar, in geisteswissenschaftlicher Beleuchtung nur deutbar und nachträglich bestimmbar bleibt; daneben aber umfaßt die menschliche Seele und Geistesfunktion, die Bewußtseinsanlage des Menschen ein Seinsollendes, gleichviel ob letzteres innerhalb oder außerhalb der Natur gedacht wird, jedenfalls kann es nur durch diese und innerhalb der Begrenzung durch die natürliche Beschaffenheit, innerhalb der durch die reale Soseinsform gegebenen Spielraumsbreite in die Erscheinung treten. Am Irrationalen scheitert letzten Endes und muß stets scheitern eine nur naturwissenschaftlich orientierte Pädagogik mitsamt der ihr zugrunde liegenden Psychologie.

Damit steht im Zusammenhang, daß sich im Seelischen nichts erzwingen läßt, es kann sein, daß die beabsichtigte Wirkung eintritt, aber es muß nicht sein. Alle ... ismen stehen und fallen mit der Bildsamkeitsfrage: ob pädagogischer Idealismus oder Realismus, ob didaktischer Materialismus oder Formalismus, ob Intellektualismus oder Voluntarismus, ob Mechanismus oder Okkasionalismus, — es hängt alles an der supranaturalen Frage der innerpsychischen Strukturbeschaffenheit, an der Frage der „Bildung" der Persönlichkeit im Sinne der Erkennbarkeit und Bestimmbarkeit der individuellen Wesensanlage zur normativen Wertgerichtetheit. Das aber ist ein Vorgang von subtilster, zartester seelischer Verbundenheit, die in ihrem besten Teile im Dunklen verankert und darum zwar möglich, zwar wirksam, aber unaufdeckbar, in ihren intimsten Lebensregungen unerklärbar bleibt. Wie schwer es ist, den Sinn, die Konstante des individuellen Erlebens zu erfassen, erhellt daraus, daß wir in uns selbst nur einen dunklen, rätselhaften Drang entdecken, unvermögend zu bestimmen, wohin unsere Fahrt durchs Leben im einzelnen sowie im ganzen schließlich gehen wird. Wie oft täuschen wir uns nicht über uns selbst und erkennen erst post festum, „so war's nicht gemeint", wir haben uns geirrt in den Trugbilden der inneren Fata morgana, oder in den Mitteln, oder wir haben uns betören lassen von dem ewigen Widerpart unserer seelischen Höhentendenz, der Sinnlichkeit und Naturhaftigkeit: welches Heer von Irrtümern, von Selbstunsicherheiten und Selbstvergessenheiten, von Reueerlebnissen und rätselhaftem Zwang ...! Zum Erkennen sind wir jeweils erst fähig, sobald das Erleben vorbei ist, sobald wir uns abheben können aus dem Strom des durch uns selbst dahinflutenden Lebens, so daß wir „die Teile in der Hand" behalten können, nicht aber während wir eingetaucht sind in das dämonische Spiel „überirdischer Gewalten", unentrinnbar verflochten sind in die Zusammenhänge und Abläufe des Lebensgeschehens selbst.

Je mehr nun der Erzieher in sich innerlich erlebt hat, je tiefer sich seine Wurzeln, seine persönliche Emanation hineinstrecken in diese erlebbaren und nachträglich schaubaren Zusammenhänge, desto mehr wird er neues, erwachendes, wirksames Leben in der „Natur" anderer zu erfassen, zu beurteilen, zu werten und vielleicht auch zu beeinflussen imstande sein; und eben durch dieses Voraussein im Erleben, durch dieses aus der Abstraktion retrospektiv gewonnene Wissen ums Leben, durch diese Niederschläge und Kondensationen aus seinen „Lebenserfahrungen" ist ihm die Möglichkeit zu jenem Konnex gegeben, wodurch neues Leben, das sich in einem Zögling kundgibt, in ihm selbst nachschaffend erlebt werden kann und ihm dadurch jene innere Anteilnahme, jene Elastizität, jenes Sich-eins-fühlen ermöglicht, wodurch die intuitive Schau und Lenkung der Kindesseele erfolgen kann. Die Wegweiser dazu, um die individuelle Seele zu belauschen,

sind die naturhaften Interessen; sie sind zugleich die Kanäle, durch die sich der Assimilationsvorgang vollzieht[1].

Es läßt sich nunmehr ein dreifacher Sinn dieses pädagogisch-Naturgemäßen feststellen:

a) Naturgemäß verfahren heißt die äußeren, in der natürlichen Anlage gegebenen Bedingungen als Möglichkeiten erkennen und bewerten und innerhalb der damit gegebenen jeweiligen zeitlichen und allgemein menschlichen Begrenzung verbleiben, heißt jedoch nicht die Auswirkungsmöglichkeit mit der naturgegebenen Lage verwechseln: Schaffen, wofür man geschaffen ist!

b) Es heißt ferner insbesondere die verschiedenen spezifischen Dominanten des Seelen- (und Geistes-)lebens erforschen, ergreifen und diese von der Natur gebotenen Wege zu Wegbereitern für die Kulturwerte umzugestalten; dies ist die Aufgabe intuitiver Erfassung, seelischen Verstehens eines Sinnzusammenhanges über den natürlichen Bedingungen als Lösungsmöglichkeiten (Seelenverwandtschaft — Seelenschau — Seelenführung).

c) Naturgemäß verfahren heißt endlich im rechten Zeitpunkt die rechte Mitte finden zwischen dem Gewährenlassen innerhalb des Seienden und dem darüber Erheben als Forderung des Seinsollenden, um ersteres geschickt zu haschen und bei geweckter Bereitschaft das Dauernde ins Vergängliche einzubetten — alles Vergängliche ist ja nur ein Gleichnis! Nur als ein Fremdes, Nichtassimilierbares, „Unverstandenes", Erlebnisfernes ist das Normgemäße naturwidrig und entwicklungsfern, ja der Feind des Natürlichen; symbolisch erfaßt ist gerade das Natürliche der Ermöglichungsgrund zum Übernatürlichen!

Keine der Ausdeutungen des Naturbegriffes ergibt an sich schon das Indizium dessen, was wir mit „Erziehung" meinen, wohl aber erkennen wir daraus die Ansatzpunkte sowie die Kriterien zu ihrer Ermöglichung. Indem das natürliche Geschehen wertfrei ist, bleibt der Erziehung die Möglichkeit der normierenden Erfassung desselben: aus der jeweiligen Umwelt und Zeitlage holt sie heraus, was das Kind „erfahrungsgemäß" jeweils zu assimilieren imstande ist, was als Zwischenstufe zu Höherem dienen kann. Diese getreue Beachtung der gegebenen emanierenden Faktoren, d. h. der zeitbedingten inneren und äußeren Gegebenheiten sowie ihre jeweils mögliche Orientierung am Ziel ist es, was wir als normale, naturgetreue Erziehungsfunktion bezeichnen. Zur Prüfung der wahren Naturgemäßheit einer Maßnahme kommt es darauf an, zu ermessen

a) vorher: wie sie voraussichtlich wirken wird;

b) bei günstigem Verlauf: in welcher Richtung, Stärke und Dauer sich ihre Assimilationskraft verlagert;

[1] Diese Gedankengänge berühren sich mit Sprangers Ideen.

c) bei ungünstigem Verlauf: welcher Art die unabsichtlich hervorgerufene bzw. absichtlich zu erzeugende Gegenwirkung ist. Darum ist Naturgemäßheit gleichbedeutend mit einer adaequatio zwischen den inneren Bedürfnissen (die aber zu wecken und normgemäß zu entwickeln sind!) und den äußeren Erfüllungsbedingungen. Jede spontane Äußerung sollte ausgenutzt werden, erachtet werden als ein „Fingerzeig der Natur", auf kürzestem und kraftvollstem Wege zu sich selbst zu gelangen; spontan hervorbrechende Kraftströme gleichen den Wildbächen, die die Kraft liefern, die durch Transformation und Transmission (— teleologischer Begriff der Seele —) in tausend Kanälen segensreich sich entfalten kann, die aber ebensowohl auch unerfaßt schrecklich verwüsten und verheeren kann, wenn sie „einhertritt auf der eigenen Spur, die freie Tochter der Natur".

Durch die subjektive Beschaffenheit seiner natürlichen Mitgift stellt jeder einzelne Zögling eine besondere Aufgabe, ja Schwierigkeit für die erziehliche Tätigkeit dar, die nie grundsätzlich unmöglich, nie überflüssig, nie sicher erreichbar — aber dennoch stets unentbehrlich ist. Die Sinnerfüllung, die letzte verpflichtende und beglückende „Erfüllung" des Naturgegebenen, ist der Inhalt der Erziehung: als Möglichkeit in, als Erfüllung über der Natur liegend.

Der Naturalismus, d. h. die Überschätzung oder gar einseitige Betonung der Naturrechte ist verfehlt; aber er ist von Zeit zu Zeit notwendig als Mahn- und Weckruf; gegenwärtig aber hat er seine Funktion längst erfüllt und wird daher zum Anachronismus. Möge er den Weg geebnet haben für den kommenden Geist, der die bis in die Grundfesten der erziehlichen Theorie und Praxis hinein erschütternden und aufwühlenden Zersetzungserscheinungen und Antinomien in einer höheren Synthese zukunftweisend zusammenschließt — damit der uralte unvergängliche Begriff „Natur" neue Perspektiven eröffne, so daß aus ihm neue Offenbarungen über uralte Probleme, neue Lösungen zu uralten Fragestellungen emporsteigen!

* *

Neue Formen des Kindergartens.

Der wandernde Kindergarten.

Von Dr. phil. Rosa Katz (Rostock).

1. Die Formen des wandernden Kindergartens.

Es ist eine immer wieder feststellbare Erscheinung, daß nach nationalen Zusammenbrüchen das Interesse für pädagogische Fragen sehr rege wird, man hofft, daß der besser erzogene Nachwuchs den Wiederaufbau vollbringen wird. Nach dem Niederbruch von Jena und Auerstädt brachte Fichte seine Ideen einer neuen Nationalerziehung vor, und jetzt nach dem Weltkrieg werden in allen Ländern Erziehungsfragen allgemein und geradezu mit Leidenschaftlichkeit diskutiert. Verhältnismäßig wenig ist, soweit es sich um die pädagogische Sorge

um das Kleinkind handelt, die häusliche Erziehung in diese Debatten hereingezogen worden, obgleich das Elternhaus ein überaus wichtiger Träger der Erziehung ist. Rousseau und Pestalozzi weisen darauf hin, daß die Erziehung des Menschen mit seiner Geburt beginnt, und schon lange vor diesen beiden fordert Comenius: in jedem Hause sollte eine Mutterschule sein. Es ist eigentlich die Mutter, die den Grundstein der ersten Erziehung legt, welche von vielen für die wichtigste gehalten wird[1].

Bedenkt man, welche Mühen allein durch dieses Erziehungsgeschäft auf die Schultern der Mütter gelegt sind, so kann man nur mit Überraschung feststellen, daß sie diejenigen Arbeiterinnen sind, die niemals Urlaub haben, die man mit der wohltätigen Einrichtung der Ferien nicht bedacht hat. Ja, die Entwicklung der letzten Jahre hat sogar dahin geführt, daß bei der gesetzlichen Arbeitsregulierung die Hausfrau zum Lückenbüßer für die Arbeit gemacht worden ist, um welche die anderen durch die Gesetzgebung erleichtert wurden. Der der biologische Habitus der Frau im allgemeinen und derjenige der Mutter im besonderen sollte es verbieten, daß mit ihren Kräften so rücksichtslos umgegangen wird, indem man ihnen keine Gelegenheit zur völligen Entspannung und zum Wiederaufbau gewährt. Schließlich muß unter einem derartigen Raubbau an den Kräften der Natur nicht nur die private, sondern auch die öffentliche Wirtschaft schwer leiden.

Nur einer dünnen Schicht von verheirateten Frauen, die Kinder haben, ist es vergönnt, im Sommer regelmäßig ein Erholungsreise anzutreten, aber selbst wenn ihnen das unter Mitnahme derjenigen Kinder gelingt, die nicht zu Hause gelassen werden können, so winkt ihnen doch nicht immer die volle Erholung. Mit Rücksicht auf die erwachsenden Kosten kann Pflegepersonal für die Kinder in der Regel nicht mitgebracht werden, die Mutter von kleinen Kindern wird also durch deren Wartung am Erholungsort fast mehr in Anspruch genommen als zu Hause, sie ist sehr gebunden und bleibt dauernd eingespannt. Dazu kommt als erschwerender Umstand hinzu, daß die Sommerwohnungen, die vorzugsweise als Schlafräume gedacht sind, meist sehr eng sind und die Familie infolgedessen dichter zusammenlebt als zu Hause. Auf Ausflüge muß in der Regel verzichtet werden, da man das jüngste Kind nicht allein zurücklassen kann, eine Aufsicht aber am Ort nicht zu finden ist oder jedenfalls nicht eine solche, der man ein Kind mit ruhigem Gewissen überlassen kann. Will sich die Mutter bei Sport und Gymnastik ein wenig erfrischen, so weiß sie nicht einmal für diese Stunden, wohin sie mit den Kleinen soll. Wird der Vater häufiger mit deren Obhut betraut, so ist die verdrießliche Stimmung schnell da, und es kann kommen, daß die Mutter das Ende der „Erholungszeit" herbeiwünscht, um sich zu Hause von deren Strapazen zu erholen.

Ich möchte nun im folgenden einen Weg zeigen, der den Müttern die Möglichkeit geben soll, mit ihren Kindern, auch den kleinen und kleinsten, die Sommerfrische aufzusuchen, ohne daß sie auf den eigentlichen Zweck der Reise, geistige und körperliche Kräfte für ihre verantwortungsvolle Arbeit zu sammeln, verzichten muß. Und es sei gleich hier betont, daß es sich bei dem

[1] D. u. R. Katz, Die Erziehung im vorschulpflichtigen Alter. Quelle & Meyer, Leipzig 1925. Man vergleiche hierzu den Abschnitt über die „Bedeutung der vorschulpflichtigen Erziehung".

aufzuzeigenden Weg nicht um die Vermehrung der Pädagogik um ein weiteres vages unrealisierbares Projekt handelt, an denen sie schon so reich ist. Dieser Weg ist bereits mit Erfolg beschritten worden, und er hat sich als gangbar erwiesen. Also es handelt sich nicht um die Darstellung eines Projektes, sondern um einen Bericht über seine erfolgreiche Durchführung.

Als Mutter temperamentvoller Knaben, also aus eigener Erfahrung, habe ich Verständnis für die Nöte der Mütter gewonnen, die ich oben gekennzeichnet habe und kam auf den Gedanken, man müßte in Badeorten und Kurorten, überhaupt überall, wo Familien zu Erholungszwecken zusammenkommen, Kindergärten und Kinderhorte, falls notwendig auch Krippen, für die Kinder der Kurgäste einrichten, in denen man absolut zuverlässigen Kindergärtnerinen und Hortnerinnen, am besten solchen, die bekannten verantwortlich zeichnenden Korporationen oder Institutionen unterstellt sind, die Kinder für einige Stunden des Tages anvertrauen kann. Die Geschwister verschiedenen Alters sollen dabei nicht getrennt werden, wenigstens dort nicht, wo Kindergarten, Kinderhort und Krippe vereinigt bleiben können. Das schulpflichtige Kind würde dann mit seinen jüngeren Geschwistern zusammenbleiben, und es würde dann keine störende Sehnsucht nacheinander, nach den gewohnten natürlichen Spielgefährten entstehen. Es bildet auch für die Mutter eine gewisse Beruhigung, das jüngere Kind nicht nur unter der Obhut der offiziellen Leiterin des Kindergartens, die doch zunächst noch als Fremde wirkt, sondern auch unter der der älteren Geschwister zu wissen, die dem Aufenthalt am fremden Ort eine familiäre Atmosphäre geben. Handelt es sich um das einzige Kind, das die Mutter auf der Reise begleitet hat, so braucht es nun nicht immer im Kreis von Erwachsenen zu sein, was ihm ebensowenig bekömmlich ist wie die beständige bevorzugte Behandlung als „das einzige Kind", sondern es kommt mit den Kindern anderer Badegäste zusammen, kann mit ihnen als ungefähr gleichaltrigen Kameraden spielen und kommt so wenigstens für kurze Zeit aus seiner sozialen Isolierung heraus. Wenn Schulkinder sich innerhalb gewisser Grenzen schon selbst zu beschäftigen vermögen, und der Aufsicht auch nicht mehr in so hohem Grade bedürfen, so können sie in dem Hort Aufnahme finden, am notwendigsten aber ist die Einrichtung von Kindergärten, wie ich sie hier im Auge habe, ohne Zweifel für die Kinder im vorschulpflichtigen Alter, die man an allen Erholungsorten der See und des Binnenlandes meist in so großen Scharen antrifft.

Hat die Mutter ihr Kind oder ihre Kinder im Kindergaten sicher untergebracht, so kann sie über einige Stunden des Tages frei verfügen, sie kann baden, kann sich sportlichen und gymnastischen Übungen widmen, oder kann mit ihrem Mann eine Wanderung machen, der auch froh ist, seine Frau als Kameradin neben sich zu sehen. Sie kommt endlich, wie sie auch im einzelnen ihre Freizeit, die nun eine wirkliche Freizeit ist, verwenden möge, in den so wohltuenden Genuß einer schöpferischen Pause.

2. Der wandernde Kindergarten in einem Ostseebad.

Den Gedanken des „wandernden" Kindergartens, d. h. des Kindergartens, der dorthin wandert, wo infolge einer vorübergehenden Ansammlung von Kindern ein Bedürfnis nach ihm vorhanden ist, habe ich mehrfach im Rahmen meiner Vorträge in der Volkshochschule in Rostock ausgesprochen, aber es ist mir

nicht bekannt geworden, daß man diese Gedanken irgendwo breits zur Tat werden ließ[1]. Im Sommer 1926 entschloß ich mich dann dazu, in einem Ostseebad einen solchen Kindergarten, verbunden mit einem Kinderhort, versuchsweise für einen Sommer einzurichten. Die Bezeichnung Kindergarten ist vielleicht weder im Hinblick auf die mannigfachen Unterschiede, die zwischen der alten unter diesem Namen gehenden Institution und dem, was hier zur Verwirklichung kommen sollte, angebracht, noch im Hinblick auf die werbende Kraft als zweckmäßig zu bezeichnen, die man der neuen Einrichtung wünschen müßte, damit sie schnell diejenigen Kreise erfaßt, an die sie sich wendet. Um mit dem zweiten zu beginnen: es ist nun einmal so, daß viele Eltern den Kindergarten als eine gefährliche Quelle der Infektion für ihre Kinder ansehen — und das wohl nicht ganz ohne Recht — und diese Vorstellung wird eine umso stärkere abstoßende Wirkung ausüben, als sich der Kurgast sagen wird, die Gefahren einer Infektion seien in einem Kindergarten mit stark fluktuierender Besetzung noch größer als bei dem relativ stabilen Bestand des gewöhnlichen Kindergartens in einer Stadt. Es darf schon hier bemerkt werden, daß die gesundheitlichen Verhältnisse in dem „wandernden" Kindergarten in Wirklichkeit sehr viel besser liegen als in dem stationären städtischen Kindergarten. Die sommerliche Jahreszeit, in der der „wandernde" Kindergarten zunächst meist in die Erscheinung treten wird, ist an und für sich dem Gesundheitszustand der Kinder viel zuträglicher als die anderen Jahreszeiten mit der größeren Kälte im Winter oder dem stark schwankenden Charakter des Wetters in den Übergangszeiten. Besonders in den Übergangszeiten, nicht aber im Sommer gedeihen die so sehr gefürchteten Infektionskrankheiten des Kindes. Es kommt dann weiter hinzu, daß der Aufenthalt im Freien, wie ihn der wandernde Kindergarten fast ausschließlich kennt — nur bei schlechtem Wetter wird ein Unterkunftsraum aufgesucht, worüber unten noch das nötige zu sagen sein wird — kaum eine Möglichkeit zur Infektion bietet, jedenfalls nicht in dem Grade wie der enge Raum des Kindergartens in der Stadt, wo die Kinder in der Regel für Stunden des Tages auf engem Raum in nur zu häufig verbrauchter Luft zusammensein müssen. Aber es fallen nicht nur Infektionsquellen fort, sondern das ganze Leben im wandernden Kindergarten ist ja ausdrücklich, wie die unten erfolgende Schilderung ergeben wird, unter den beherrschenden Gesichtspunkt der hygienischen, Kraft und Gesundheit des Kindes fördernden Lebensweise gestellt. Es versteht sich von selbst, daß die Leiterin des Kindergartens, die sich im vollsten Umfang für die Gesundheit der ihr anvertrauten Kinder verantwortlich fühlen muß, Kinder, die sie im Verdacht hat, krank zu sein, abweisen, und deren Eltern auf die Notwendigkeit einer Untersuchung durch den Arzt aufmerksam machen wird. Also, wie man auch über die hygienische Seite des gewöhnlichen Kindergartens denken mag, der im Erholungsort und nun gar an der See aufgeschlagene Kindergarten ist hygienisch ganz unbedenklich, man braucht in ihm für die Gesundheit seiner Kinder bestimmt nicht zu fürchten. Zur Bekräftigung dieser These möchte ich noch darauf hinweisen, daß mein ältester Junge, der, solange er einen öffentlichen Kindergarten in der Stadt besuchte, sehr häufig mit einer Mandelentzündung nach Hause kam (so daß ich ihn schließlich überhaupt nicht mehr in den Kindergarten

[1] Wie ich kürzlich erfahren habe, soll in Bad Kolberg ein Kindergarten für die Kinder der Kurgäste sein.

zu schicken wagte), in den drei Monaten, in denen er im wandernden Kindergarten war, nie eine Mandelentzündung oder sonst die leichteste Erkrankung gehabt hat. Es ist also zu bedauern, daß die Bezeichnung als Kindergarten möglicherweise manche Mutter, die eine Infektion für ihr Kind fürchtet, davon abhalten wird, ihr Kind im Kurort der neuen Form des Kindergartens zuzuführen. Nun, man muß hoffen, daß die Einsicht in die wahren Verhältnisse auch diese voreingenommenen Kreise mit der Zeit dahin bringen wird, ihr Vorurteil zu überwinden. Ich glaube nicht, daß man auf die Bezeichnung als Kindergarten, die sich schon so stark eingebürgert hat, ganz verzichten kann, eine andere treffende Bezeichnung ist sehr schwer zu finden und würde noch schwerer Eingang finden.

Wir gehen hier nun auch gleich auf diejenigen Verhältnisse ein, wodurch sich die neue Form des Kindergartens von der alten unterscheidet. Die Kinder sind an der See, sind in den Bergen, sind im eigentlichen Kurbad, um sich dort zu erholen, und ihre Lebensweise muß so geregelt werden, daß sie den größtmöglichen Nutzen von den besonderen klimatischen und sonst noch als heilkräftig in Frage kommenden Faktoren des neuen Aufenthaltsortes haben. Diesem höchsten hygienischen Gesichtspunkt muß auch die Art der Beschäftigung und der Spiele im wandernden Kindergarten Rechnung tragen. Man darf nicht die Erholungszeit damit zubringen, daß man den Kindern Verschen beibringt oder sie mit Flechten, Falten oder den sonst in Kindergärten üblichen Arbeiten beschäftigt. Ein solches Beginnen wäre ganz verfehlt. Arbeiten zur Erziehung der Handfertigkeit und Ausbildung sonstiger Fähigkeiten kommen nur für die Regentage in Betracht, die im Zimmer zugebracht werden müssen. Entsprechend dieser besonderen Einstellung des wandernden Kindergartens dürfen also die Eltern von vornherein nicht mit unterrichtlichen Fortschritten ihrer Kinder für die Zeit der Zugehörigkeit derselben zum wandernden Kindergarten rechnen, und die werden das in der Regel auch nicht tun. Trotzdem darf mit an und für sich gar nicht beabsichtigten unterrichtlichen und erzieherischen Nebeneffekten des Aufenthaltes im wandernden Kindergarten durchaus gerechnet werden.

Der wandernde Kindergarten, von dem ich zu berichten habe, war wochentags, nicht Sonntags, von 9—12 vormittags und von 3—6 nachmittags geöffnet. Wünschten es die Eltern, so konnten die Kinder ausnahmsweise auch über diese Stunden hinaus bleiben. Die Kinder wurden meistens von den Angehörigen in den Kindergarten gebracht, nicht aber auch abgeholt; dieses geschah, damit die Eltern nicht zu viel Zeit mit Hinbringen und Abholen der Kinder verlieren sollten und um nicht der Unpünktlichkeit, mit der ja gerade bei einem die Disziplin lockernden Kuraufenthalt zu rechnen ist, ausgesetzt zu sein, wurden die Kinder von uns nach Hause oder dorthin gebracht, wo die Eltern sich gerade befanden. Nur in Ausnahmefällen durften die Kinder auch am Sonntag kommen, und ebenso rechnete es zu den Ausnahmen, daß die Kinder von uns abends zu Bett gebracht und nachmittags aus dem Schlaf geholt wurden.

Mit einer kleinen Schar von Kindern eröffnete ich den wandernden Kindergarten Anfang Juni. Ich beginne damit, zu schildern, wie wir die Tage verbrachten. Wir gingen an den Strand, wo die Kinder alsbald mit Buddeln anfingen. Die Kinder konnten sich ganz nach Herzenslust mit dem Sand beschäftigen. Ich stellte bald fest, daß es den Kindern natürlicher ist, Gruben und

Höhlen zu graben, als Berge aufzuschippen oder Burgen von der Art anzulegen, wie es die Erwachsenen im Interesse der Abschließung ihrer Wohnstätte am Strand, ihres Strandkorbs, tun. Die Kinder gingen bald dazu über, aus feuchtem Sand allerlei Formen zu gestalten, „Kuchen", „Eis" und all die andern Leckereien, an denen das Leben im Seebad so reich ist, wurden aus dem plastischen Material nachgebildet. Eine Gruppe Kinder stellt die Leckereien her, eine andere ruft die Ware aus, sie mit lauter Stimme anpreisend, wie der Händler zu tun pflegte, der strandauf, strandab seine Waren feilhielt. „Lecker, lecker Eis!" „Schöne Kuchen zu verkaufen!" Ein Kind nimmt als Käufer einen Kuchen ab, weil er gerade Geburtstag hat, ein anderes will eine Gesellschaft geben und muß sich darum mit einem großen Haufen Kuchen eindecken, ein drittes muß „gnädige Frau" sein und bekommt die Leckereien ins Haus, d. h. in seine Grube gebracht. Als Zucker zum Bestreuen der Leckereien diente der trockne Sand. Die Kinder befanden sich noch im Stadium eines patriarchalischen Kommunismus, sie belieferten sich gegenseitig, ohne eine Bezahlung dafür zu beanspruchen. Wie weit bei diesen Spielen mit den Leckereien die Illusionsfähigkeit ging, ergibt sich deutlich daraus, daß es vorkam, daß ein Junge den Sandkuchen in den Mund steckte, um ihn zu essen[1].

Sehr viel Illusionsspiele entwickelten sich auch in und in der Nähe einer Sandgrube, welche ein Schiff vorstellte oder, man möchte fast sagen, für die Kinder wirklich war. Der vierjährige Kapitän verteilt an die Passagiere, die an einer Fahrt teilnehmen wollen, die Fahrkarten. Jeder sucht sich einen guten Platz aus. Ein Nachzügler wird erbarmungslos abgewiesen, denn in ein fahrendes Schiff darf man nicht einsteigen. Das Schiff legt nach glücklich zurückgelegter Fahrt an, die Fahrgäste steigen unter Aufsicht des Kapitäns aus. An einer Stelle werden die Ladungen abgenommen und neue bestellt. Eine Gruppe macht im Sand einen Kanal, in dem die Schiffe sich bewegen sollen.

Eine Grube wird mit einer Decke bedeckt, es entsteht ein Zelt, und nun erreicht die Glückseligkeit ihren Gipfel. Das Zelt ist offenbar auch schon für die Kleinen ein Ort voller Romantik. Man spielte oft im Zelt Wolf und Geißlein oder andere Märchen von Grimm[2]. Unter der Decke des Zeltes versammelt, ließen sich die Kinder auch gern Märchen erzählen, deren Wiederholung die einen öfter, die andern seltener ihre Aufmerksamkeit zu schenken bereit waren[3].

Eine Gruppe der Kinder spielt Indianer, so gut wie möglich hat man sich kostümiert unter Verwendung primitivster Hilfsmittel. Nackt wie die Indianer ist man am Strand ohnedies oder doch nahezu, und so genügen auf den Kopf gesetzte Papierkränze, um die volle Illusion der Indianerhaftigkeit zu geben. — In einer Grube wird Vater, Mutter und Kind gespielt. Die Mutter läuft umher, um dem Baby eine warme Flasche Milch zu bringen. Der Vater, der auf Arbeit war, kommt heim, trifft die Ehefrau nicht an und macht ihr bittere Vorhaltungen, daß sie den Säugling allein gelassen hat. Es werden noch andere Rollenspiele gespielt, wobei in sehr interessanter Weise das Milieu der Kinder, aus dem

[1] Ganz denselben Fall schildert auch K. Groß in seinen Spielen des Menschen, S. 394.
[2] Über Kinderaufführungen lese man nach bei D. u. R. Katz. A. a. O. S. 73 ff.
[3] Hierüber einiges bei R. Katz, Beobachtungen an Kindern beim Märchenerzählen. Zeitschrift für angewandte Psychologie Bd. 28, 1926.

sie stammen, manchmal mit überraschenden Einzelheiten zum Durchbruch kommt.

Zuweilen wird um die Wette gelaufen, Purzelbäume werden um die Wette geschlagen oder auf allen Vieren auf ein bestimmtes Ziel hin gekrochen. Es finden sich auch manche Kinder, die darum bitten, daß man ihnen ein Bilderbuch zeigt; diesem Wunsch wird durch mitgebrachte Bilderbücher entsprochen. Die Kinder dürfen sich alle frei bewegen, nur wird darauf gesehen, daß sie andere so wenig stören, wie sie selbst gestört werden möchten. Man kann von normalen Kindern nicht verlangen, daß sie sich unbeweglich und tatenlos verhalten. Grundsatz bei der Regelung des Verhaltens am Strand wie auch sonst war: Nicht Zwang zur Unbeweglichkeit, sondern tätige Zucht. Alles Häßliche, Unmanierliche muß unterdrückt werden, aber jede gesunde Selbstäußerung des Kindes wird begrüßt und ihre Entfaltung unterstützt[1].

Kommt es darauf an, die Kinder zu einer gewissen inneren Sammlung zu bringen, wie das etwa vor dem Essen geboten erscheint, so wird etwa die Parole ausgegeben, daß sich alles in einen Kreis zu setzen hat. Ist der Kreis gebildet, so lassen wir wohl einen oder mehrere Bälle von Hand zu Hand wandern, was die Kinder für einige Zeit zu fesseln vermag. Um 10 Uhr essen die Kinder ihr mitgebrachtes Frühstück (die Art des mitgebrachten Essens konnte auch zu gewissen sozialpsychologischen Studien anregen), in der Zeit von 3—½4 Uhr trinken sie ihre Milch oder essen sie Obst. Das sonst schlechtessende Kind bekommt Appetit, wenn es sein Frühstück zusammen mit andern Kindern einnimmt, es ißt ja dann auch nicht, um andern eine Gnade zu erweisen, wie es zu Hause so oft der Fall ist. Kinder, die gewöhnt waren, im fast vollendeten fünften Lebensjahr noch aus der Flasche zu trinken, legen diese Gewohnheit in der Gemeinschaft, wo die meisten aus der Tasse trinken, sehr bald ab. Die öffentliche Meinung des Kindergartens spielt bei der wechselseitigen Erziehung der Kinder in unserem Fall eine große Rolle. So wird es auch als Parole dieser öffentlichen Meinung ausgegeben, daß jedes Kind nach Tisch unbedingt einige Zeit liegen muß, um mit frischen Kräften wieder zurückzukehren. Eine Kontrolle hierüber war natürlich nicht möglich.

Die Kinder hatten am Strand meist nur ihre Badeanzüge an und trugen leichte Kopfbedeckungen zum Schutz gegen die Sonnenstrahlen. Vormittags badeten diejenigen, die das nicht mit ihren Eltern zusammen taten und deren Eltern ausdrücklich die Genehmigung dazu gegeben hatten. Das Kind, das von den Eltern nicht zum Baden zu bringen ist, hier badet es ohne weiteres mit der übrigen Schar, denn es möchte sich doch als ebenso mutig erweisen wie die andern.

Ist es sehr windig, so daß der Aufenthalt am Strand nicht sehr angenehm ist, so geht es in den nahen Wald, man klettert auf Bäume, sucht Beeren, Pflanzen, Käfer, Raupen, Frösche, und hat irgendeiner einen interessanten Fund gemacht, so ist bald die ganze Schar um diesen versammelt, um ihn gebührend zu bewundern. Gelegentlich werden die Großstadtkinder auf eine Wiese geführt,

[1] Ausführlicher hierüber: R. Katz, Das Erziehungssystem der Maria Montessori. Karl Hinstorffs Verlag, Rostock 1925. Ich habe überall, wo es angängig war, versucht, den neuen wertvollen Anregungen der italienischen Pädagogin im wandernden Kindergarten nachzugehen.

wo sie — vielleicht zum erstenmal in ihrem Leben — dem Melken und andern landwirtschaftlichen Arbeiten zusehen. Bei diesen ungezwungenen Wanderungen, aber auch sonst bei dem geselligen Leben, hat man Gelegenheit, den Gesprächen der Kinder zuzuhören, die für das Verständnis ihrer Persönlichkeit so überaus aufschlußreich werden können[1].

Bei starkem Regen blieben wir mit den Kindern im Hause, auf einer großen lichten Veranda, die mit Bildern, Darstellungen aus dem Kinder- und Tierleben sowie mit Blumen geschmückt war. Bei dem Aufenthalt im Haus kamen natürlich die Beschäftigungsspiele etwas mehr zur Geltung als im Freien. Es wurde gefaltet, Scherenschnitte wurden ausgeführt, aus Plastilin wurden alle möglichen Gegenstände geknetet.

Sehr viel Freude fanden die Kinder auch daran, aus langen, aufgerollten Papierstreifen, die in den verschiedensten Farben in Läden zu haben sind und während des Karnevals als Papierschlangen Verwendung finden, Schalen, Aschbecher, Kreisel und noch andere Dinge herzustellen. Nachdem die Papierrollen die gewünschte Form erhalten haben, werden sie außen und innen mit Wasserglas überzogen, was die Form dauerhaft macht. Es entfaltete sich bei dieser letzteren Arbeit ein schöner Wetteifer, denn jedes Kind hatte den Wunsch, einen möglichst schönen Gegenstand mit nach Hause zu bringen.

Ein anderes Spiel, das schnell Aufnahme fand und sehr beliebt wurde, bestand darin, Gegenstände bei geschlossenen oder verbundenen Augen zu betasten und ausschließlich auf Grund der Tasteindrücke zu erkennen. Ein Kind bekam den Gegenstand zum Tasten in die Hände (Bausteine, Löffel, Bürsten, Bälle, Boote usw.), die übrigen Kinder standen herum, gespannt auf den Augenblick wartend, wo die Erratung gelingen würde. Es zeigten sich bei diesem Tastspiel große individuelle Unterschiede, manchen Kindern gelang die Erkennung auffallend schnell, während andere fast ganz versagten. Es standen auch einige Baukästen zur Verfügung, mit denen viel gebaut wurde. Beliebt waren auch Buntstifte und Wasserfarben, mit denen die Kinder ihren künstlerischen Neigungen Ausdruck verschaffen konnten.

Manche Kinder schlossen sich zu einer Gruppe zusammen, um Eisenbahn zu spielen. Aus zusammengestellten Stühlen entstand ein Zug. Der Schaffner rief die Stationen aus, und die Fahrgäste stiegen ein und aus. Alles, was die kleine Gesellschaft an geographischen Kenntnissen besaß, wurde bei dieser Gelegenheit aufs Tapet gebracht. Es wurden noch unzählige Arbeiten und Spiele ausgeführt, aber sie bringen, glaube ich, für erfahrene Mütter und Kindergärtnerinnen nichts Neues.

Mit großer Begeisterung wurde auch Kasperletheater gespielt. Es war aber nicht der althergebrachte Kasperle, der für die Belustigung des Volkes gegeschaffen worden ist, sondern ein anderer zog in unser Theater ein, ein Kasperle, der der Kindesseele näher lag. Dieser neue Kasperle erregte keine Angst, prügelte nicht, betrog nicht und schlug auch nicht alle andern, die sich ihm in den Weg stellten, einfach tot. Den Teufel, die Hexe, Gespenster und die andern unterirdischen Wesen, die sonst im Kasperletheater die Bühne beherrschen, ließen wir bei uns nicht auftreten, dafür spielten Tiere eine wichtige Rolle, und wir

[1] Man vergleiche hierzu D. und R. Katz, Gespräche mit Kindern, Untersuchungen zur Sozialpsychologie und Pädagogik. Verlag Springer, Berlin 1927.

glauben sagen zu dürfen, daß wir damit einen guten Tausch vorgenommen hatten. Die Kinder jubelten bei den Aufführungen, ihre Anteilnahme bewies uns, daß die Aufführung ihnen Spaß machte, und wir waren jedenfalls sicher, daß sie von den Figuren unseres Kasperletheaters nicht in Schlaf und Traum hinein schreckhaft verfolgt wurden, wie das sonst wohl beobachtet werden kann. — Zuweilen wurden auf der Veranda auch Märchen aufgeführt. Daß dabei die Verkleidung eine Hauptsache war, versteht sich von selbst, wenn sie auch mit den einfachsten Mitteln durchgeführt wurde, in der Regel nur unter Verwendung von bunten Papieren, die die Kleider schmückten oder aus denen Kopfbedeckungen improvisiert wurden.

Weniger Spielcharakter hatten gewisse Gleichgewichtsübungen, die wir auch zuweilen auf der Veranda veranstalteten. Es wurde einfach auf dem Boden ein Strich mit Kreide gezogen, und die Kinder hatten dann genau mit diesem Strich zu gehen, ohne ihn zu verlassen. Um die Übung zu erschweren, bekamen die Kinder einen Löffel mit Wasser in die Hand, wobei kein Tropfen vorbeifließen durfte oder, was ihnen noch weit mehr Spaß machte, es wurde auf den Löffel ein Ei — natürlich hart gekocht oder nur die leere Schale — gelegt, und das Kind hatte die Balance zu halten, das Ei durfte nicht vom Löffel herunterfallen. Bei diesen Übungen brauchte man die Kinder nicht zu korrigieren, da sie schon immer selbst ihre Fehler merkten und dann das Bestreben zeigten, es später besser zu machen.

Es wurden schließlich auf der Veranda auch praktische Arbeiten ausgeführt wie Staubwischen, Ausfegen, Teller und Tassen waschen, Metall putzen. Auch das macht den Kindern mehr Freude, als man zunächst glauben möchte. Die Kinder wurden unterwiesen, wie sie sich die Hände zu waschen hatten und wie man sich an- und auskleidet. Bald haben die Kinder den Wunsch, das alles allein zu tun, und dann lehnen sie energisch die angebotene Hilfe von Erwachsenen ab. Die zuletzt beschriebenen Beschäftigungsarten sind den Übungen aus Montessori-Kindergärten entnommen. Es entsprach auch deren Grundsätzen, wenn wir uns bemühten, die Kinder nicht zum Arbeiten oder Spielen zu zwingen, sondern ihnen selbst nach Möglichkeit die Wahl der Beschäftigung zu überlassen. Es zeigte sich die sehr beachtenswerte Tatsache, daß Kinder, die gewohnt waren, auf Befehl zu arbeiten, zuerst nicht die selbständige Wahl fertig brachten, obwohl man doch glauben möchte, daß es keiner besonderen Gewöhnung bedarf, um frei wählen zu können. Dem ist aber nicht so. Mit der Zeit lernten es auch diese Kinder, eine ihrem Alter und ihren Interessen entsprechende Wahl vorzunehmen.

Sehr gern hätten wir die Veranda mit kleinen Tischen, Stühlen, Schränken und Waschtischen ausgestattet, überhaupt die ganze Ausstattung der kindlichen Größe und der kindlichen Psyche angepaßt, so wie das in den Montessori-Kindergärten geschieht, aber leider fehlten für diesen Zweck alle Mittel. Aus dem gleichen banalen Grund mußten wir auf die Anschaffung anderer Lehrmittel als der genannten verzichten, obwohl diese an den Regentagen eine gewisse Verwendung hätten finden können. Es war im Hinblick auf die uns auferlegte Unvollkommenheit in der Ausstattung der Veranda eine Gunst, die uns das Wetter dadurch erwies, daß der Sommer 1926 an der Ostsee nur sehr wenig Regentage brachte.

Beim Spielen, Schaufeln, Laufen und Kriechen am Strand war für hinreichende Bewegung aller Körperteile und Muskelgruppen hinreichend gesorgt, so daß von einem Mangel an Bewegung bestimmt nicht die Rede sein konnte, immerhin hätten wir noch gern rhythmische Gymnastik für die Kinder eingeführt, um den Kindern die Freude der von Musik begleiteten rhythmischen Übungen zu bereiten und ihren Sinn für das Rhythmische zu wecken. Eine interessierte Gymnastiklehrerin wurde mir für diesen Zweck von Hinrich Medau, dem Leiter der Berliner Bodeschule, freundlichst zur Verfügung gestellt, das geschah aber erst ziemlich gegen Schluß unseres Aufenthaltes an der See, so daß über die Möglichkeit und Zweckmäßigkeit von Übungen in rhythmischer Gymnastik bei Kindern nicht mehr viel Erfahrungen zu gewinnen waren. So viel hat sich herausgestellt, daß für solche rhythmische Übungen der weiche Sandboden nicht recht geeignet ist, wenigstens gilt das für Kinder. Man müßte schon für diese Übungen in eine Turnhalle oder auf eine Wiese übersiedeln; eine Turnhalle stand uns zwar zur Verfügung, aber es lohnte sich kaum, für die kurze, noch zur Verfügung stehende Zeit dieser Frage der Einführung rhythmischer Gymnastik in den wandernden Kindergarten nachzugehen. Ganz aufgeben möchte ich diese Sache für die Zukunft nicht, denn, ganz abgesehen von der unmittelbaren Wirkung, könnten auch die Eltern eine Anregung daraus empfangen, zu Hause diese Übungen mit den Kindern weiter zu pflegen, was doch sehr erwünscht wäre.

Eine Schwierigkeit bildet im wandernden Kindergarten die Auswahl der Helferinnen, weil fast alle mehr dazu neigen, immer und immer wieder in das Spiel und die Beschäftigung der Kinder einzugreifen, als sich zurückzuhalten, eine mehr beobachtende Funktion zu übernehmen und die Kinder sich selbst entwickeln zu lassen. Man hat noch immer zu wenig Zutrauen zur Selbsttätigkeit der Kinder. Am besten ging es noch mit einem ganz jungen Mädchen, das nicht die Aktivität der Kinder durch ewiges Eingreifen und Helfen störte und mehr selbst wie ein Kind, ein Spielkamerad mitspielte. Ganz befriedigend war die Hilfe nicht, da einem so jungen Mädchen meist die Autorität fehlt und die Kinder leicht zu einem respektlosen Verhalten ihr gegenüber kommen können. Erzieherisch wirkte die junge Hilfe nicht, aber andererseits schädigte sie auch die Kinder nicht. Sie war mir eine willkommene helfende Hand und ein mitsehendes Auge, was bei einer so beweglichen Schar nötig war, aber ich konnte ihr keinerlei selbständige Verantwortlichkeit auferlegen. Über die Helferin im wandernden Kindergarten, wie sie sein sollte, werde ich noch später sprechen.

3. Beobachtungen an Kindern im wandernden Kindergarten.

Im Laufe der Monate Juni, Juli, August — mit letzterem Monat schloß die Saison — hatte ich gleichzeitig nie mehr als 10 Kinder in dem Kindergarten. Unter diesen Kindern fanden sich auch einige von einheimischen Familien, denen auch der Kindergarten zugänglich gemacht worden war, da sich kein anderer am Platz befand. Es wird nun den Leser interessieren zu erfahren, welche zur Erholung in das Seebad gekommene Familien von der Einrichtung des wandernden Kindergartens Gebrauch machten oder bei rechtzeitiger Kenntnis von seiner Existenz von ihm Gebrauch gemacht hätten. Ich führe einige Fälle von mir besonders charakteristisch erscheinender Struktur ausführlicher an.

1. Ein Elternpaar mit drei Kindern im Alter von 1 Jahr 3 Monaten, 4 Jahren

2 Monaten und 6 Jahren. Der Mann hatte drei Wochen Urlaub, die ihm Erholung für das ganze arbeitsreiche Jahr bringen sollten. Die Familie wohnt in einer Pension, wo ihr zwei der üblichen kleinen Zimmer zur Verfügung stehen. Eine Hilfskraft vermochte sich die Familie nicht zu leisten. Von Erholung war unter den gegebenen Verhältnissen nicht die Rede. Die Eltern konnten weder zum Baden gehen noch weitere Spaziergänge machen. Volle zwei Wochen plagten sie sich, dann erfuhren sie von der Existenz des Kindergartens, worauf sie ihre drei Kinder zu mir brachten, und nun fing ihre Erholung eigentlich erst an. Den drei Kindern wurde dabei nichts entzogen, im Gegenteil, sie fühlten sich im Gemeinschaftsleben mit den andern viel wohler als in der mit Unzufriedenheit geladenen Atmosphäre der kleinen Pensionsräume.

Man erhebt den Einwand, es sei nicht angängig, den Eltern die Sorge um die Kinder völlig abzunehmen, wie es der wandernde Kindergarten tue, man trage dazu bei, die ohnehin nur noch losen Bande der Familie zu lockern, man leiste der leider so sehr grassierenden Vergnügungssucht unserer Zeit Vorschub und was dergleichen Einwände auf Grund moralischer Erwägungen mehr sind. Was ist darauf zu erwidern? Gerade in den Fällen, wo eine Mutter sich ihren Kindern ein ganzes Jahr hindurch gewidmet hat, wo sie ihre Kräfte im Dienst an der ganzen Familie ein volles Jahr zermürbt hat, ist es eine Forderung, die sie zu stellen ein Recht hat, daß ihr wenigstens für einige Tage des Jahres eine völlige Entspannung gestattet wird, wo man ihr nicht nur Ferien vom Ich, sondern auch Ferien von den Kindern, soweit sich das überhaupt durchführen läßt, gewährt. Wer wie der wandernde Kindergarten diese Forderung zu verwirklichen hilft, der verdient nicht die Anklage, mit an der Zersetzung der Familie zu helfen. Ich glaube, die Dinge liegen gerade umgekehrt. Zermürbtheit und Unzufriedenheit können sich, soweit die Kinder dabei mitspielen, viel eher darum in unserer individualistisch gefärbten Zeit einstellen, weil der Mutter in der Regel niemals Gelegenheit geboten wird, zur Besinnung auf die eigne Person und auch zu ihrem Recht auf Entspannung zu kommen.

Der hier an erster Stelle behandelte Familienfall bietet uns Gelegenheit, noch ein Wort über die Propaganda für den wandernden Kindergarten zu wagen. Die geplagten Eltern hatten erst nach vierzehntägigem Aufenthalt im Seebad von dem Vorhandensein des wandernden Kindergartens gehört, so daß sie nur kurze Zeit von der Einrichtung Gebrauch machen konnten, die sie später nicht laut genug zu rühmen vermochten. Es ergibt sich aus dieser Erfahrung die Notwendigkeit, alle Interessierten eindringlichst auf die Neueinrichtung hinzuweisen, für sie die richtige Propaganda zu machen. Man mag über Reklame im einzelnen denken wie man will, in dem vorliegenden Fall ist sie unbedingt angebracht. Der wandernde Kindergarten soll nicht wie ein Veilchen im Verborgenen blühen, sondern alle, die überhaupt als seine Nutznießer in Frage kämen, also alle Eltern mit jüngeren Kindern, müßten davon erfahren. Was geschah nun, um den von mir ins Leben gerufenen wandernden Kindergarten bekannt zu machen? Es wurde durch Anschläge an der Kurverwaltung sowie an andern Stellen des Badeortes auf die Einrichtung des Kindergartens hingewiesen, es waren auch Handzettel gedruckt, welche in den Badeanstalten zur Verteilung kamen, in der Badezeitung erschienen regelmäßig Inserate, welche auf den Kindergarten hin-

wiesen; aber diese ganze Propaganda erwies sich doch nicht als so wirksam, wie man es hätte erwarten sollen. Ich sage das nicht darum, weil ich persönlich mit der Frequentierung des Kindergartens nicht zufrieden gewesen wäre — es war mir nicht unlieb, daß ich nicht sofort überlaufen wurde, lag mir doch daran, in diesem Sommer zunächst einmal Erfahrungen zu sammeln, und die ließen sich bei kleinerer Besuchszahl leichter erwerben und überdenken als bei sehr großer — sondern mit Rücksicht auf den letzten Zweck der ganzen Einrichtung, der verfehlt wird, wenn hinterher immer wieder von Eltern laut wird: hätten wir doch von dieser wunderbaren Einrichtung gewußt, dann hätten wir bestimmt davon Gebrauch gemacht und uns nicht so sehr mit unsern Kindern quälen müssen, wie wir es getan haben. In zahlreichen Fällen wurde festgestellt, daß Eltern erst in den letzten Tagen vor der Abreise oder am Tag der Abreise von dem wandernden Kindergarten erfuhren, wo es also zu spät war. Einen solchen Fall führe ich später noch beispielsweise an. Die meisten Eltern, die von dem Kindergarten Gebrauch gemacht haben, haben mir mitgeteilt, daß sie ganz zufällig von meiner Tätigkeit gehört haben. Es ergibt sich aus diesen Erfahrungen die Notwendigkeit einer rechtzeitig und früh genug beginnenden Propaganda für die Kindergärten in all den Kurorten, die die Einrichtung von wandernden Kindergärten überhaupt planen. Schon in die zur Versendung kommenden Prospekte gehört der Hinweis auf den Kindergarten hinein, damit die Eltern sich von vornherein bei ihren Reisevorbereitungen darauf einstellen können. Man kann damit rechnen, daß in Zukunft diejenigen Badeorte eine Bevorzugung von Eltern mit jüngeren Kindern erfahren werden, die über einen wandernden Kindergarten verfügen. Ja, viele Eltern, die sonst auf eine Erholungsreise verzichtet hätten, werden sich vielleicht zu einer solchen entschließen, wenn sie sicher sind, an dem in Aussicht genommenen Badeort einen wandernden Kindergarten anzutreffen, in dem sie ihre Kinder wenigstens für einige Stunden des Tages unterbringen können. Wie mit allen Neueinrichtungen wird es auch hier gehen, es wird einige Zeit verfließen, bis ihre Existenz bekannt ist und bis derjenige Gebrauch von ihnen gemacht wird, den sie rücksichtlich ihrer Bedeutung beanspruchen können. Ich glaube, es wird einmal so weit mit der Verbreitung der wandernden Kindergärten kommen, daß man überhaupt nicht mehr verstehen wird, daß sie früher entbehrt werden konnten.

Ich durfte diese Dinge mit aller Offenheit behandeln, da ich nicht pro domo spreche, sondern für die Sache der Eltern und für die Sache der Kinder, denen beiden ich mit dem wandernden Kindergarten dienen möchte. Ich komme nach diesen notwendig gewordenen Abschweifungen auf die Schilderung einzelner Fälle zurück, in denen vom Kindergarten Gebrauch gemacht wurde.

2. Ein junges Ehepaar ist für kurze Zeit zur Erholung in das Seebad eingeladen. Sie haben ein Kind von genau zwei Jahren, welches die Gelegenheit des engen Hotelzimmers wahrnimmt, um die Eltern mehr als je zu tyrannisieren. In sichtbar verdrießlicher, gegen alle Welt eingenommener Stimmung meldet der Vater den kleinen Tyrannen im Kindergarten an. Bald aber fühlen sich die Eltern wie erlöst. Bei der nächsten Begegnung mit dem Vater ist dieser in sonnigster Stimmung. Die junge Mutter, die in der Großstadt auch beruflich tätig ist, verkündet strahlend, daß sie so viel getanzt hat wie nie zuvor. Es

tat der Mutter so wohl, für einige Zeit der Sorge um das Kind ledig, jung und froh sein zu dürfen.

3. Die Eltern sind zu kurzer Erholung im Bad. Die Mutter ist, wenige Wochen nach einer Entbindung, der Ruhe besonders bedürftig, aber das ältere, etwas über ein Jahr alte Kind nimmt sie dauernd in Anspruch, so daß sie nicht zur unbedingt nötigen Ruhe kommt. Ein Aufatmen wird ihr erst möglich, als das ältere Kind im wandernden Kindergarten Aufnahme gefunden hat.

4. Ein Künstler, der seit 1914 nicht an der See war, kam mit seiner Frau und dem dreijährigen Töchterchen, um sich am Strand längere Zeit aufzuhalten und die Ferien mit zeichnerischen Studien auszufüllen. Die Frau wollte zu ihrer Erholung an den von einer modernen Gymnastikschule eingerichteten Kursen teilnehmen. Das Töchterchen gab aber seinen Eltern keine Ruhe, so daß weder der Künstler noch seine Frau ihre Pläne so, wie sie es beabsichtigt hatten, zur Durchführung bringen konnten. Beide waren stark verärgert und überreizt, so daß man sich entschloß, die Koffer zu packen und die Ferien schnell abzubrechen. Am Abend vor der nun nicht mehr aufschiebbaren Abreise erzählten mir die Eltern von ihrem verunglückten Seeaufenthalt. Sie hatten zwar von dem Kindergarten gehört, glaubten aber, es handle sich um einen Kindergarten der üblichen Art, in dem Kinder von Kurgästen nicht vorübergehend Aufnahme finden könnten. Sie bedauerten ihren Irrtum ungemein. In diesem Fall wäre bei Benutzung des Kindergartens der Verlauf des Erholungsaufenthaltes wahrscheinlich für die Eltern ein ganz anderer gewesen.

Die übrigen Fälle, von denen noch zu berichten wäre, waren alle von ähnlicher Struktur, so daß ich mir weitere ins einzelne gehende Schilderungen schenken darf. Ihre Untersuchung zeigt aber mit aller wünschenswerten Deutlichkeit, daß diese neue Form des Kindergartens eine für die Eltern und für die Kinder segensreiche Einrichtung werden kann. Wieso auch für die Kinder, das soll noch etwas näher ausgeführt werden.

Wie immer gibt es natürlich auch jetzt den Typus der Mutter, von der Pestalozzi sagte: „Sie wissen nicht, was Muttersorge, sie wissen nicht, was Mutterkraft, sie wissen nicht, was Muttertreue ist.“ Da mir der Zeitabstand fehlt, möchte ich mir nicht erlauben, der modernen Mutter zu sagen, daß sie den abschüssigen Weg, den Pestalozzi rügte, weiter geht. Wenn auch diesen Müttern vielleicht eine nicht verdiente Erleichterung verschafft wurde, so mußte mich doch der Gedanke trösten, wenigstens ihren Kindern eine Hilfe gewesen zu sein.

Für einzige Kinder, die mit ihren Eltern zur Erholung kommen und die ohne Spielkameraden aufwachsen, ist es zur Gewinnung des sozialen Kontaktes von unschätzbarer Bedeutung, daß sie wenigstens für die Wochen, wo sie dem wandernden Kindergarten angehören, bei Spiel und Beschäftigung mit andern zusammen sein können. Es gibt ja auch viele Kinder, die auf dem Land oder sonst in einsam gelegenen Häusern aufwachsen und darum die so sehr ersehnten Spielkameraden entbehren müssen. Manche Eltern halten auch aus Standesvorurteilen ihren Kindern den Verkehr mit andern vor, sind aber für die kurze Zeit des Sommeraufenthaltes bereit, diese Vorurteile abzulegen und den Verkehr im Kindergarten mit andern Kindern zu gestatten. Wie günstig das Zusammenleben in der Gruppe auf das Verhalten der Kinder wirkt, das soll an einer Reihe von Beispielen klar gemacht werden. Für sozialpsychologische

Studien eignet sich ja der wandernde Kindergarten, wo Kinder verschiedenster sozialer Herkunft und verschiedenster Erziehung zusammenkommen und täglich ungefähr 6 Stunden aufeinanderwirken, in ganz besonderem Maße. Ich schildere im folgenden ausführlich den Charakter einzelner Kinder und ihr Verhalten in der Gruppe. Es soll dadurch gezeigt werden, mit welchen nicht unbeträchtlichen Schwierigkeiten die Leiterin des wandernden Kindergartens zu rechnen hat, es soll aber gezeigt werden, wie günstig der Kindergarten auf seine Besucher wirkt. Ein Teil der Porträts, die ich schildere, bezieht sich auf Kinder von Einwohnern des Seebades. Auch solche konnten nämlich Aufnahme finden. Über diesen Punkt folgen später noch einige Ausführungen.

Johannes. 4 Jahre 6 Monate. Einziges Kind, blaß und elend aussehend. J. schrie aus Leibeskraft, als die Mutter am ersten Tag aus dem Kindergarten fortgehen und ihn dort lassen wollte. Die Mutter nahm das zum Anlaß, sehr auf den Jungen zu schimpfen, er wäre ein schlechtes Kind, ein dummes Kind usw. Als die Mutter fortgegangen war, beruhigte sich J. und fing an, mit Bausteinen zu spielen. Als ich dann mit den Kindern auf den Spielplatz ging, beteiligte er sich sofort an dem gemeinsamen Spiel, er erwies sich also von sozialer Neigung, er zeigte Anschlußbedürfnis. Als die Mutter das Kind am nächsten Tage brachte, wiederholte sich alles wie am vorhergehenden Tag und wieder beruhigte sich der Junge bald, nachdem die Mutter verschwunden war, und spielte mit den andern Kindern. Zuweilen brachte eine Hausangestellte J. in den Kindergarten, dann schrie er bei deren Weggang auch, aber nicht so schlimm wie im Fall der Begleitung durch die Mutter. Bei der Mutter bestand pädagogisch eine völlige Unbegabtheit und Unwissenheit, was zu den unerfreulichen Szenen beitrug. Das Kind gewöhnte sich an den Kindergarten und gliederte sich gut ein, ein Beispiel dafür, daß sich despotisches unerfreuliches Verhalten gegenüber Familienmitgliedern sehr wohl mit Verträglichkeit in fremdem Kreis, zumal unter Altersgenossen verträgt.

Ina 5 Jahre 2 Monate. Ein kräftiges, blühendes Kind, hat eine $1^1/_2$ Jahre ältere Schwester. Das Mädchen blieb sofort gern im Kindergarten und beschäftigte sich die ersten Tage begeistert mit allem Möglichen. Alles war ihr neu, alles ein Erlebnis; auch die andern Kinder waren ihr lieb. Ina kam vormittags und nachmittags pünktlich in den Kindergarten. So ging es fünf Tage lang gut, dann aber stellte sich eine ausgesprochene Unrast ein. Sobald ich mit den Kindern am Strand war, meinte Ina: „Wollen wir doch zum Spielplatz gehn." Auf dem Spielplatz spielte Ina dann kurze Zeit mit den dort aufgestellten Geräten, nahm aber nicht alle Möglichkeiten des Spielplatzes wahr; dann kam der Wunsch, zur Veranda zu gehen, um eine Handarbeit zu machen. War man im Haus, so wollte die Kleine „für einen Augenblick" zur Großmutter. Sobald Ina von dort zurück war, wollte sie wieder zurück zum Strand, um dort mit Sand zu spielen. Das ging so drei Tage fort, dann erhob ich Einspruch und erklärte ihr, man müsse sich eine Arbeit aussuchen, die Spaß macht und dann dabei bleiben. Ina hielt es nun unter dem neuen Regime schweren Herzens einige Tage aus, dann blieb sie nachmittags fort, da sie mit ihrer älteren nachmittags schulfreien Schwester spielen wollte. In der dritten Woche blieb sie ganz fort. Nun führte sie ein wahres vagabundierendes Leben, bald sah man sie auf der Straße umhertrollen, bald stand sie im Laden der Großmutter umher, bald lief sie der Mutter beim Einholen nach. Dieses Kind wirkt in der Gruppe, sobald die Notwendigkeit der Anpassung besteht, launisch und despotisch, fällt der Zwang fort, so tritt diese Launenhaftigkeit weniger zutage. Offenbar war das kräftige Kind zu lange an ein gänzlich ungeregeltes Dasein gewöhnt worden, ihm wäre ein früher etwa mit drei Jahren erfolgender Eintritt in einen Kindergarten sicher von hohem Nutzen gewesen, hätte ein solcher doch disziplinierend wirken können, wo die Eltern nicht zu erziehen vermochten. Man sieht

geradezu die gerade Linie, die von einer solchen Kindheit zum vagabundierenden, an keine Regelmäßigkeit zu gewöhnenden Leben des Erwachsenen führt.

Harald. 5 Jahre 1 Monat. Kräftiger Junge. Hat ein Geschwisterchen, welches erst einige Monate alt ist. Längere Zeit war also H. einziges Kind. H. kam pünktlich in den Kindergarten. Er verhielt sich zuerst ruhig und respektvoll, dann stellte sich aber bald heraus, daß weniger erfreuliche Eigenschaften in ihm lagen. Zu Hause war H. der richtige Despot, der seine Eltern, die beide in ihrem offenen Geschäft tätig waren, quälte. Im Kindergarten, wo niemand geneigt war,sich seinen herrischen Launen zu unterwerfen, bildete sich H. zu einem Störer der anderen Kinder aus. Es genügte ein Blick von mir, um ihn in Schach zu halten. Kaum hatte ich mich aber abgewandt, so zerstörte H. das Bauwerk, das ein anderes Kind mit viel Liebe errichtet hatte oder bewarf die andern Kinder mit Sand. Wenn ein Kind sich seinen Launen gegenüber wehrte und ihn mit einem leichten Schlag davonjagte, schrie H. aus Leibeskraft und spielte noch den Angegriffenen. Ich hielt mich für gewöhnlich mit den Kindern einige Meter vom Wasser entfernt auf, die Kinder durften auch nicht ohne Begleitung ans Wasser gehen, sobald ich aber nicht hinsah, schlich sich H. ans Wasser und versuchte auch andere Kinder dazu zu verleiten. Badete ich mit den Kindern, so war H. nicht zu bewegen, mit ins Wasser zu gehen. Weder das Verlangen nach dem Bad noch der Wunsch, mit dem Wasser zu spielen, bestimmte H. sich zu entfernen, sondern nur der Wunsch, das Verbot zu übertreten. H. blieb $2^1/_2$ Monate im Kindergarten; fast den ganzen ersten Monat mußte ich darüber wachen, daß H. für sich, isoliert von den anderen Kindern, spielte, da sein Verhalten ihn in der Gruppe unmöglich machte. Mit der Zeit erst lernte er es, mit anderen Kindern zusammen zu arbeiten und zu spielen. Bei keiner Beschäftigung zeigte H. Ausdauer, nur durch ausdrücklichen Befehl war bei ihm zu erreichen, daß er bei einer Beschäftigung länger ausharrte. Seine hinterhältige Zerstörungswut Arbeiten anderer Kinder gegenüber hat H. niemals ganz abgelegt.

Gerda. 2 Jahre 4 Monate. Lotte. 5 Jahre 11 Monate. Diese beiden Kinder waren Schwestern, die noch ein kleineres Geschwisterchen hatten. Es sind beides ruhige ordentliche Kinder von gleichmäßigem Verhalten. Sie verrichten jede Arbeit mit großer Ruhe, fragten nie nach etwas, weil sie wohl nie den Mut dazu aufbrachten und lachten auch nicht. Man hatte den Eindruck, daß die Kinder sich zu Hause nicht bewegen durften und nur auf Unbeweglichkeit dressiert worden waren. Die Kinder blieben einen Monat im Kindergarten, während dessen sie etwas lebendiger wurden. Sie gingen etwas aus sich heraus, indem sie anfingen zu erzählen und auch den Mut fanden, laut zu lachen. Sie fühlten sich im Kindergarten unter ihresgleichen entschieden glücklicher als bei den Eltern, wo sie sofort wieder in die alte gedrückte Stimmung verfielen.

Hans. 5 Jahre 8 Monate. Blasses, elendes Aussehen, zweiter unter drei Geschwistern. Zu Hause müßig, ungehorsam, störrig. Er wird, da er überall im Wege ist, von der Mutter viel geschlagen. Im Kindergarten zeigte Hans ein gedrücktes, schüchternes Wesen, auch das Sonntagskleid stimmte ihn nicht fröhlicher. Im Kindergarten, wo Hans immer pünktlich erschien, war Hans stets tätig, hilfsbereit, interessiert. Er war im Guten wie im Bösen leicht zu beeinflussen. Hans blieb 2 Monate im Kindergarten. In der kindlichen Gruppe war Hans diszipliniert und brauchbar, in der Familie, die kein Verständnis für ihn zeigte, benahm er sich asozial.

Hertwig. 4 Jahre 6 Monate. Kräftiger Junge, hat eine jüngere Schwester. In einer befreundeten Familie im Badeort zu Besuch, war er dort leicht vorlaut und fiel zur Last. Zu Hause bei seinen Eltern soll er diszipliniert sein, er war es auch im Kindergarten, wo er sieh interessiert und voller Initiative zeigte. Bei den anderen Kindern war er beliebt. Er blieb zwei Wochen im Kindergarten, wohin er sehr gern kam.

Paul I. 2 Jahre. Kräftiges Kind. Einziges Kind, mit den Eltern zur Erholung im Bad. Er drangsalierte die Eltern durch seine Launenhaftigkeit, im Kindergarten dagegen fügte er sich ganz glatt in die Ordnung und war bei den anderen Kindern sehr beliebt. Er blieb eine Woche unter meiner Obhut.

Paul II. 5 Jahre. 2 Monate. Einziges Kind, zur Erholung mit der Mutter im Bad. Sowohl bei der Mutter wie im Kindergarten von guter Disziplin. Sobald kein ihm imponierender Erwachsener, sondern nur etwa die jugendliche Helferin anwesend war, wurde er leicht unbändig und konnte sich dann den Gesetzen der Gemeinschaft schwer anpassen. Blieb zwei Wochen im Kindergarten. Hielt sich gut bei strenger Zucht sowohl in der Gruppe wie bei der Mutter.

Maria. 4 Jahre 6 Monate. Kräftiges schönes Kind. Auf der Straße blieben die Leute stehen und rühmten ihre Schönheit, was ihr seelisch nicht gerade gut bekam. Maria war in der Familie, in der noch eine ältere Schwester und ein jüngerer Bruder vorhanden war, nicht schwer zu lenken. Sie ist nach Mitteilung der Mutter keine komplizierte Natur, wird das Kind lästig, so bekommt es einen Klaps und alles ist wieder gut. Im Kindergarten war das Kind merkwürdigerweise allen anderen lästig, indem sie deren Arbeit störte, Sand auf sie schüttete und sie zuweilen auch kratzte. Bei keiner Beschäftigung zeigte sie Ausdauer. Im Kindergarten blieb sie beinahe einen Monat, sie wurde aber von den Spielgenossen weder bewundert noch geliebt. Die unerfreulichen Seiten des Charakters des Kindes traten in der Familie wohl darum nicht zutage weil sie dort durch körperliche Strafe oder deren Androhung in Schach gehalten wurde.

Eva. 6 Jahre 4 Monate. Die Schwester von Maria. Eva behandelte die jüngere, schönere Schwester ausgesprochen schlecht, war in der Familie asozial, hatte keine Ausdauer für irgendeine Tätigkeit, zeigte keinen Fleiß. Im Kindergarten, wohin sie besonders gerne kam, war sie fleißig, hatte viel Ausdauer, war hilfsbereit und beliebt bei den Kindern und Erwachsenen. Zu der schöneren Schwester, die im Kindergarten sich nicht auszeichnete, war Eva auch nicht unfreundlich, es war hier eben keine Konkurrenz mit der Schwester, keine Notwendigkeit, sich zu behaupten. In der Gruppe sozial, in der Familie infolge von Geltungsstreben asozial. Es zeigte sich also ein günstiger Einfluß des Kindergartens. Eva blieb 1 Monat im Kindergarten.

Wir begnügen uns mit der Anführung der vorstehend entworfenen Charakterbilder, sie geben eine Vorstellung davon, welche Verschiedenheit von Charakteren der Zufall in einen wandernden Kindergarten zusammenführt. Man kann sich vorstellen, daß es nicht ganz einfach war, die Kinder bei der Verschiedenartigkeit der Temperamente und der Ungleichartigkeit ihrer Kinderstuben in sozialen Takt zu bringen und darin zu erhalten sowie die Kinder in der geeigneten Weise regelmäßig zu beschäftigen, wenn man, soweit als möglich, das Freiheitsprinzip walten lassen wollte, ohne sie dabei zu kurz kommen zu lassen. Es geht aus meinen Andeutungen aber auch hervor, welche Wohltat für die meisten Kinder der Kindergarten bedeutet. Die pädagogischen Schwierigkeiten sind aus den gesagten, aber auch noch aus anderen Gründen in einem wandernden Kindergarten sehr viel größer als in einem Kindergarten der alten Art. Im wandernden Kindergarten gibt es ein beständiges Kommen und Gehen, es bedeutet schon einen Ausnahmefall, wenn ein Kind einen ganzen Monat im Kindergarten verbleibt, daneben kommt es aber auch vor, wie aus dem vorstehend Mitgeteilten zu entnehmen ist, daß das Kind nur eine Woche bleibt. Im städtischen Kinder-

garten dürfte mit einem Durchschnittsaufenthalt der Kinder von einem Jahr und mehr zu rechnen sein. Dann allerdings kann man die Kinder genau kennenlernen, bekommt sie ganz in die Hand und hat so auch die Möglichkeit, einen nachhaltigen Einfluß auf ihr Verhalten auszuüben. Von einer solchen tiefgehenden erzieherischen Beeinflussung kann bei einem kürzeren Aufenthalt, der statt nach Monaten nach Tagen zählt, gar keine Rede sein.

Man kann vielleicht den Gegensatz der Arbeit, der von dem wandernden Kindergarten einerseits und von seinem stationären Bruder andererseits zu leisten ist, am besten illustrieren durch den Vergleich zwischen der Tätigkeit des Schiffsarztes und derjenigen des Arztes auf dem Festland. Der Schiffsarzt tritt nur im Notfall in Funktion, man wird sich bei ihm nicht in eine Kur begeben, sondern damit warten, bis man zu diesem Zweck den speziell ausgebildeten Arzt auf dem Land besuchen kann. Man erwartet vom Schiffsarzt keine durchgreifende Wirkung, man ist schon zufrieden, wenn er für die Zeit des Seeaufenthaltes den Gesundheitszustand überwacht und im Notfall das schlimmste abwendet. Er leistet vornehmlich Behelfsdienste. Diese können von allergrößter Wichtigkeit sein, aber die Hauptarbeit ist doch dem Landkollegen zu überlassen. Ganz ähnlich liegt nun bezüglich der zu leistenden Arbeit das Verhältnis zwischen wanderndem Kindergarten und stationärem. Erzieherisch kann der wandernde nicht in Konkurrenz mit dem stationären treten, sondern er ist schon damit zufrieden, behelfsmäßige Arbeit zu leisten. Es ist immer zu bedenken: in erster Linie will er den Eltern und da speziell den Müttern eine Entlastung bringen. Der Dienst an den Kindern steht demgegenüber erst in zweiter Linie, es ist so, daß die Kinder sich in dem Kindergarten, wo sie mit ihresgleichen zusammen sind, tatsächlich in der Regel wohler fühlen werden als wenn sie dauernd auf den Umgang mit den Erwachsenen angewiesen sind, aber das ist nur sozusagen ein günstiger Nebeneffekt, seinetwegen ist der wandernde Kindergarten nicht ins Leben gerufen worden.

Wenn dem auch so ist, so möchte ich bemerken, daß Kinderpflegestätten der hier beschriebenen Art doch auch eine pädagogische Mission haben können. Friedrich Fröbel dachte, daß die junge Mutter mit einem Kind auf dem Arm und dem anderen an der Hand in den deutschen Kindergarten wandern wird, um das größere Kind dem Kindergarten anzuvertrauen und selbst dabei etwas zur Erfüllung ihrer Erziehungspflichten zu lernen. So dachte auch Maria Montessori an eine ethische und pädagogische Mission der Leiterin des Kinderheimes, die im Hause mit den Eltern der Kinder zusammen wohnt, damit die nicht ganz einwandfreien Menschen, im San-Lorenzo-Viertel in Rom, das Leben einer Pädagogin, einer gebildeten Person kennen lernen sollten. So hoffe ich auch, daß Mütter, die Gelegenheit haben werden, in den Tagen ihrer Erholung und ihrer Selbstbesinnung aus der Nähe eine zielbewußte pädagogische Arbeit zu sehen, hierdurch Anregung haben werden, daß besonders die Mütter aufgerüttelt werden, die die Erziehungsarbeit auf die leichte Schulter nehmen. Die Mütter, die ihre Pflichten ernst nehmen und zu Hause wenig Anregung und Hilfe bei ihrer Arbeit haben, können die Gelegenheit benutzen, sich über neuere Methoden und neuere Literatur zu erkundigen und allerhand zu fragen, worauf man sonst keine Antwort bekommt. Die Erfahrung im wandernden Kindergarten belehrte mich, daß der wandernde Kindergarten tatsächlich auch diese pädagogische Mission erfüllen kann.

4. Die Leiterin im wandernden Kindergarten.

Angesichts der besonderen Schwierigkeiten, welche mit der Leitung eines wandernden Kindergartens verbunden sind, muß hier noch mit einigen Worten eingegangen werden auf die Frage, in wessen Hand die Leitung des wandernden Kindergartens zu legen ist für den Fall, daß sich diese neue Form des Kindergartens einbürgern sollte, sowie die weitere Frage, ob diese Leiterin eine besondere Art der Ausbildung neben der bereits als abgeschlossen angenommenen der Kindergärtnerin erhalten soll. Um mit dem zu beginnen, was mir die Hauptsache zu sein scheint: die Leitung von wandernden Kindergärten darf nur in die Hand von absolut zuverlässigen Personen gelegt werden, die aber auch jede Garantie dafür geben können, daß sie ihre Aufgabe voller Verantwortlichkeit durchführen werden. Wer mit Erfolg im wandernden Kindergarten wirken will, der muß nicht nur im Sinne dieser oder jener Richtung für die Arbeit geschult sein, die ihm ermöglichen würde, unter einfachen Verhältnissen vielleicht nach einem Schema zu arbeiten, sondern er muß Denkfähigkeit mitbringen, um sich jeder neu auftauchenden Situation gegenüber als elastisch genug zu erweisen. Kinderlieb muß die Leiterin des wandernden Kindergartens sein, aber nicht in dem Sinn, wie das manche junge Mädchen zu sein behaupten, um nicht als Hausangestellte fungieren zu müssen. Kinderlieb ist man nicht, wenn man sich zu Kindern verhält wie das kleine Mädchen zu ihren Puppen, mit denen sie spielt, wenn sie dazu Lust hat und die sie in der Ecke liegen läßt, wenn sie des Spiels überdrüssig ist. Einen Beweis seiner Eignung für Arbeit an den Kindern erbringt nur derjenige, der fähig ist, in dieser Arbeit ganz aufzugehn und sich mit seiner ganzen Person für sie einzusetzen. Manche sind für diese Arbeit geboren, andere formen sich dazu unter den Erfahrungen der Arbeit selbst, vielleicht hängt damit die menschliche Reife vieler Mütter und das Ewig-Spielerische mancher kinderlosen Frau zusammen. Nicht zu jung soll die Leiterin des wandernden Kindergartens sein, sonst wird sie auf die Eltern, die ihr ihre Kinder anvertrauen sollen, nicht den autoritativen Eindruck machen, der nun einmal nicht entbehrt werden kann. Man muß an die Zuzammengewürfeltheit des Publikums denken, das man in den Erholungsorten anzutreffen pflegt, mit den allerverschiedensten Typen bekommt die Kindergärtnerin dabei zu tun und wenn sie dabei in der Regel auch die werbende einladende Aufgeschlossenheit zu zeigen hat, so ist hier und da doch auch Reserviertheit, ja Energie gegen zu weitgehende Zumutungen und Forderungen geboten. Ohne Einfühlungsfähigkeit in die besondere Lage der Eltern, welche zur Anmeldung von Kindern kommen, geht es nicht, es ist große Gewandtheit, Sicherheit und Taktgefühl vonnöten.

Es geht aus dem zuletzt Gesagten hervor, daß nicht jede Kindergärtnerin, die unter Leitung gute Arbeit zu verrichten vermag, ja nicht einmal eine jede, die der Leitung eines selbständigen Kindergartens in der Stadt fähig ist, sich auch für den Posten der Leiterin eines wandernden Kindergartens eignen wird. Die normale Ausbildung als Kindergärtnerin wird die Regel sein müssen, was, neben den genannten Eigenschaften der Persönlichkeit von der Leiterin des Kindergartens zu fordern sein wird. Es scheint mir ratsam, diejenigen, welche die Leitung eines wandernden Kindergartens übernehmen möchten, in einem besonderen Kurs auf die besonderen Aufgaben vorzubereiten, deren Lösung von

ihnen erwartet wird. In einigen Wochen läßt sich ein solcher Kursus, der nur das Neue zu berücksichtigen haben würde, ohne Schwierigkeiten durchführen. Das Beste wäre natürlich, die Anleitung in einem in der Arbeit stehenden wandernden Kindergarten selbst durchzuführen[1].

5. Der Hotelkindergarten.

Es war in den vorstehenden Ausführungen in erster Linie an diejenige Form des wandernden Kindergartens gedacht, die ich selbst in einem Seebad verwirklichen konnte. Der Kindergarten im Seebad hat sich bewährt[2], und ich zweifle keinen Augenblick daran, daß er sich auch durchsetzen wird, sobald seine Segnungen für die Eltern und die Kinder nur hinreichend bekannt werden. Es bedeutet eigentlich gar kein Risiko mehr, in einem Seebad für die Kurzeit einen solchen Kindergarten ins Leben zu rufen. Nun möchte ich aber darauf hinweisen, daß sich die Einrichtung des wandernden Kindergartens an allen Orten lohnen wird, wo Eltern mit ihren Kindern für kürzere oder längere Zeit zusammenkommen und die Entlastung der Eltern erwünscht erscheint. Das gilt nicht nur für Seebäder, sondern für alle Erholungsorte und nicht nur für solche Erholungsorte, die im Sommer aufgesucht werden, sondern auch für diejenigen, die im Winter eine Bevorzugung erfahren. Während es sich in den Kurorten immer um Eltern handeln wird, die zu ihrer Erholung mit ihren Kindern reisen, trifft man in den städtischen Hotels Eltern, die gezwungen sind mit ihren Kindern zu reisen. Diese Kinder sind für die Eltern oft eine schwere Last. Da möchte ich glauben, daß es sich für große Hotels auch lohnen würde, in ihren Räumen einen Kindergarten einzurichten und ihn den mit Kindern reisenden Eltern zur Verfügung zu stellen. Die Eltern könnten sich unbesorgt ihren Geschäften widmen, während die Kinder unter Obhut einer zuverlässigen Person wären.

Es wäre schon viel wert, wenn in jeder größeren Stadt wenigstens ein Hotel sich zur Einrichtung eines Hotelkindergartens entschließen würde, damit Eltern, die mit ihren Kindern zu einer Reise in die Stadt gezwungen sind, sich in diesem Hotel einquartieren können. Die durch die Einrichtung erwachsenden Unkosten wären so unbedeutend, daß das Hotel durch seine unzweifelhaft mit der Zeit einsetzende Bevorzugung durch Eltern, die mit Kindern reisen müssen, dafür voll entschädigt werden würde. Wird die Einrichtung des Hotelkindergartens genügend bekannt, so wird dieses Hotel auf Eltern mit Kindern eine starke Anziehungskraft ausüben. Man könnte denken, daß sich manche Eltern leichter zu einer Reise in die Großstadt entschließen würden, wenn sie wüßten, wohin mit den Kindern, die sie nicht allein zu Hause lassen können. Auch hier handelt es sich nicht um Erwägung vager Möglichkeiten, sondern ich weiß aus eigner Erfahrung, daß im Winter manche Eltern gern für einige Tage in die nächst größere Stadt gegangen wären, um sich dort kulturell etwas aufzufrischen, wenn

[1] Ein Einführungskurs, der auf die besondere Arbeit in Kindererholungsstätten vorbereitet, findet z. B. in dem Kinderlager auf dem Heuberg statt. Karl Behm, Erholungsfürsorge. Quelle & Meyer, Leipzig 1926. S. 67.

[2] Meinem Beispiel folgend, hatte die Ortsgruppe des Roten Kreuzes im gleichen Seebad einen ständigen Kindergarten eingerichtet, der im Sommer Kinder von Kurgästen aufnahm.

sie die Kinder dorthin hätten mitnehmen und unterbringen können, die sie nicht zu Hause lassen konnten.

Die Einrichtung von Hotelkindergärten wird sich ohne Zweifel auch in Hafenstädten lohnen, wo sich Reisende mit ihren Kindern verübergehend aufhalten müssen, ohne sich ihnen während der ganzen Zeit widmen zu können.

6. Der Übergang vom wandernden Kindergarten zum stationären Kindergarten.

Wie schon aus den zuletzt angeführten Beispielen hervorgeht, ist der Übergang vom wandernden zum stationären Kindergarten fließend. Würde nämlich ein Hotelkindergarten zur Einrichtung kommen, so wäre es ja im strengen Sinn nicht mehr ein wandernder. Er wäre in dem Sinne stationär, daß er während des ganzen Jahres an der Arbeit wäre, er wäre nicht stationär in dem Sinne der meisten vorhandenen Gärten, daß ein fester Stamm von Kindern für das ganze Jahr oder gar für Jahre ihn besuchen. Nun will ich zum Schluß noch darauf hinweisen, daß auch noch Übergangsformen von dem streng stationären zum wandernden Kindergarten möglich sind. In den Erholungsorten hat man es meist mit einer so kleinen „Zivilbevölkerung" zu tun, daß es schwer ist, in ihnen einen dauernden Kindergarten durchzuhalten. Ein solcher Kindergarten ist kaum für das ganze Jahr aus sich heraus am Leben zu erhalten. Wenn man aber in ihn im Sommer neben den Kindern der Kurgäste auch die der Einwohner aufnimmt, wie ich es in dem von mir eingerichteten Kindergarten getan habe, so hätte man die Möglichkeit, den Kindergarten mit einem, wenn auch nur kleinen Stamm von Kindern der Einwohner durch den Winter durchzuhalten. Wo es möglich ist, sollte man den Versuch machen, diese Umwandlung des wandernden Kindergartens in einen stationären vorzunehmen. Man hat mehr Aussicht, von der Gemeinde einen Beitrag für die Einrichtung und Instandhaltung von Räumen zu erhalten, wenn der einzurichtende Kindergarten das ganze Jahr hindurch für die Kinder der Gemeinde offen steht, als wenn er ihnen nur für die Sommermonate oder überhaupt nicht zugänglich ist. Die Leiterin des Kindergartens bleibt dann auch dauernd in Tätigkeit und ist nicht die Wintermonate ohne Arbeit. Bei schwachem Besuch im Winter kann sie die Arbeit allein tun, mit Zunahme der Besuchszahl in den Sommermonaten wird sie Hilfskräfte zu ihrer Unterstützung heranziehen müssen. Vielleicht werden die Kurverwaltungen, nachdem sie sich erst einmal von der Bedeutung dieser Neuschöpfungen für das Gedeihen ihres Kurortes überzeugt haben, bereit sein, die Einrichtung wandernder Kindergärten nicht nur moralisch, sondern auch finanziell zu unterstützen.

Hoffentlich macht mein bescheidener Versuch Schule und überall, wo Eltern und Kinder zusammen sind und Hilfe brauchen, wandern Kindergärten hin und werden Eltern und Kindern eine Freude sein. In diesen Kindergärten kann man neue Erfahrungen sammeln und die Sache besser machen, als es bei dem ersten Versuch möglich war.

* *

Kindlicher Ausdruck.

Von Kurt Lewin.

Die Möglichkeit einer pädagogischen Beeinflussung des Kindes in Erziehung und Unterricht hängt aufs Engste von einer richtigen Einsicht des Erziehers in den gegenwärtigen Status des Kindes von der Kenntnis seines allgemeinen Charakters, aber auch seiner momentanen Wünsche und Bedürfnisse, vom Verstehen seines Benehmens, insbesondere der Handlungen, die als Reaktionen auf eine Maßnahme des Lehrers eintreten. Gerade beim Kinde ist die Gefahr, vom Erwachsenen positiv mißverstanden zu werden, recht beträchtlich, und zwar insbesondere dort, wo es sich um die tiefer liegenden Quellen und Motive seines Benehmens handelt. Bei den meisten pädagogisch falschen Maßnahmen spielt ein Nichtverstehen oder ein positives Mißdeuten eine wesentliche Rolle. Auch für die pädagogisch praktischen Zwecke dürfte daher die psychologische Erforschung des Ausdruckes, seiner Quellen und Gesetze von wesentlicher Bedeutung werden.

Gewiß ist dabei die individuelle Fähigkeit des Lehrers von großer Bedeutung und wird es immer bleiben. Andererseits aber darf man nicht vergessen, daß eine vertiefte wissenschaftliche Kenntnis des Seelenlebens, insbesondere des kindlichen Ausdrucks, die Möglichkeiten des Verständnisses zwischen Erzieher und Kindern ganz wesentlich verbessern kann. Man denke als Beispiel nur an die heute sich verbreitende Einsicht, daß Frechheit häufig nur ein „Ausdruck" von Verlegenheit ist (vgl. S. 511).

Die Schwierigkeiten der Erforschung des Ausdrucks sind mannigfacher Natur und hängen eng mit den Entstehungsgesetzen des Ausdrucks zusammen. Der Ausdruck, wie er uns in Sprache, Geste, Handschrift, Benehmen entgegentritt, kann in verschiedenen Graden offen oder verdeckt, klar oder undurchsichtig, echt oder unecht, ernst oder spielerisch sein, je nachdem, ob man es mit einem offenen oder einem verschlossenen, beherrschten Menschen zu tun hat, bzw. um welche spezielle Situation es sich handelt. In gewissen Situationen pflegt der Ausdruck auch beim Normalen Formen anzunehmen, die man als „Ausdrucksperversion" bezeichnen könnte, sodaß man z. B. wegläuft, wo man gerade besonders gerne dabei sein möchte, daß man lacht aus Wut oder weint aus Freude.

Relativ zum Erwachsenen pflegt der kindliche Ausdruck unbeherrschter, offener und in diesem Sinne durchsichtiger zu sein. Andererseits ist für den Erwachsenen der kindliche Ausdruck im gleichen Sinne wie etwa der Ausdruck des Schwachsinnigen oder Geisteskranken vielfach schwieriger verständlich, weil es sich um einen fremden, andersartigen Ausdruck handelt.

Auf diese verschiedenen speziellen Schwierigkeiten möchte ich nicht eingehen, wohl aber auf einen Sachverhalt, der bei ihnen allen mehr oder weniger mitspielt und eine ganz allgemeine Bedeutung für das Ausdrucksgeschehen besitzt, nähmlich auf die „Mehrdeutigkeit" des Ausdrucks.

Eine ziemlich gute Schülerin von 16 Jahren gilt unter den Lehrern ihrer

Schule ganz allgemein als frech. Sie sitzt dauernd mit einem mokanten Lächeln da, ist ablehnend und überheblich. Nicht selten kommt es auch zu agressivem, frechem Benehmen etwa folgender Art: Der Lehrer hat der Klasse eine Pauke wegen Faulheit gehalten mit dem Erfolge, daß in der Tat für die nächste Stunde viel besser gearbeitet worden ist. Darauf sagt er, die Klasse solle sich schämen, daß sie nur auf Schelten hin arbeite. Es wäre doch besser, die gleiche Arbeit für ein anerkennend freundliches Wort zu tun. Da meldet sich das Mädchen und sagt: „In der Schule bekommen wir ja doch nie anerkennende Worte," eine Rede, die offenkundig falsch ist und daher als Äußerung agressiver Frechheit verstanden wird.

Ein Lehrer, der das Mädchen etwas genauer kennen zu lernen Gelegenheit hat, kann deutlich feststellen: das Mädchen ist ihrem wirklichen Charakter nach gar nicht frech oder ablehnend, sondern ihr Verhalten nur ein Ausdruck eines besonders intensiven Verlangens und Suchens nach Dingen, die tiefer liegen als die Fragen der Schulstunden. Wer verstünde, ihr statt Steine Brot zu geben, könnte sie leicht lenken. Auch der Satz über die fehlende Anerkennung ist nur ein sprachlich bzw. begrifflich schiefer Ausdruck. Wer das Gesamtverhalten des Kindes „richtig" versteht, merkt, daß der eigentliche Sinn seiner Rede war: „Lohn und Strafe gehören zusammen. Es sollte hier aber nicht um Lohn und Strafe gelernt werden!" Das Sichmelden als aggressive Frechheit zu bezeichnen, wäre von hier aus gesehen also völlig schief.

Gerade in bezug auf die Frechheit ist ja heute die Ansicht bereits allgemeiner geworden, daß der einzelne Akt der Frechheit häufig nur ein „Ausdruck von Verlegenheit" ist (so etwa, wenn ein psychopathisches Kind aus purer Verlegenheit eine Fensterscheibe einwirft) und daß auch Frechheit als Charaktereigenschaft nicht selten auf irgendwelche Minderwertigkeiten zurückgeht, als deren übersteigerter Ausdruck „letzten Endes" das arrogante Auftreten zu verstehen ist.[1]

Diese gleichzeitige Zugehörigkeit zu verschiedenen seelischen Schichten bzw. diese Kommunikation mit verschiedenen ineinandergeschachtelten seelischen Systemen ist nun, das sei besonders betont, eine generelle Eigenschaft des Ausdrucks überhaupt.

Dafür nur ein Beispiel. Ein 8jähriges Mädchen kommt zum Vater und sagt: „Kann ich ein Kissen aus dem Wagen für das Baby holen?" Diese Frage wird mit einer solchen Ernsthaftigkeit und so ohne jenen schwachen Unterton ausgesprochen, der die Spielwirklichkeit bei diesem Kinde charakterisiert, daß der Vater gar nicht auf die Idee kommt, es handele sich um das „Puppenbaby" des Mädchens, sondern ganz ernsthaft fragt: „Für welches Baby?" Darauf das Mädchen in einem ärgerlichen, etwas abweisenden Tone: „Na, für das süße Baby. Die Bezüge sind mir ausgegangen. Kann ich sie mir

[1] Vgl. vor allem die Individualpsychologische Literatur.

von oben aus dem Wagen holen?" Jetzt versteht der Vater, willigt ein, und das Kind geht mit der für das Spiel charakteristischen überbetonten Ernsthaftigkeit hinaus. Fragen wir, wie die Rede „na, für das süße Baby" als Antwort auf die Frage des Vaters zustande kommt. Der Wortlaut, der sozusagen an der Oberfläche liegende Sinn des Satzes erwächst innerhalb der durch das momentane Spiel geschaffenen Situation. Aber zugleich hat diese Antwort in ihrer Form (daß z. B. nicht gesagt wird; na, das ist doch mein Puppenbaby) zumal mit dem zugehörigen Ton und der Mimik ausgesprochen den Sinn: „Sei doch nicht so dumm! Begreife doch! Störe doch nicht mein Spiel!" Sie erwächst also nicht innerhalb der momentanen Spielsituation, sondern aus einer darunter liegenden Schicht, aus einer Sphäre, in der der Vater einen durchaus andersartigen realen Platz einnimmt wie etwa im momentanen Spiel. Hätte diese „Wirklichkeitsschicht" sich rein und ungebrochen in der Rede durchgesetzt, so wäre damit die momentane Spielsituation als ganze zerstört worden. Die besondere Form des Ausdrucks bei der Rede ist also eine Resultante aus dem Gegen- und Ineinander dieser beiden Schichten.

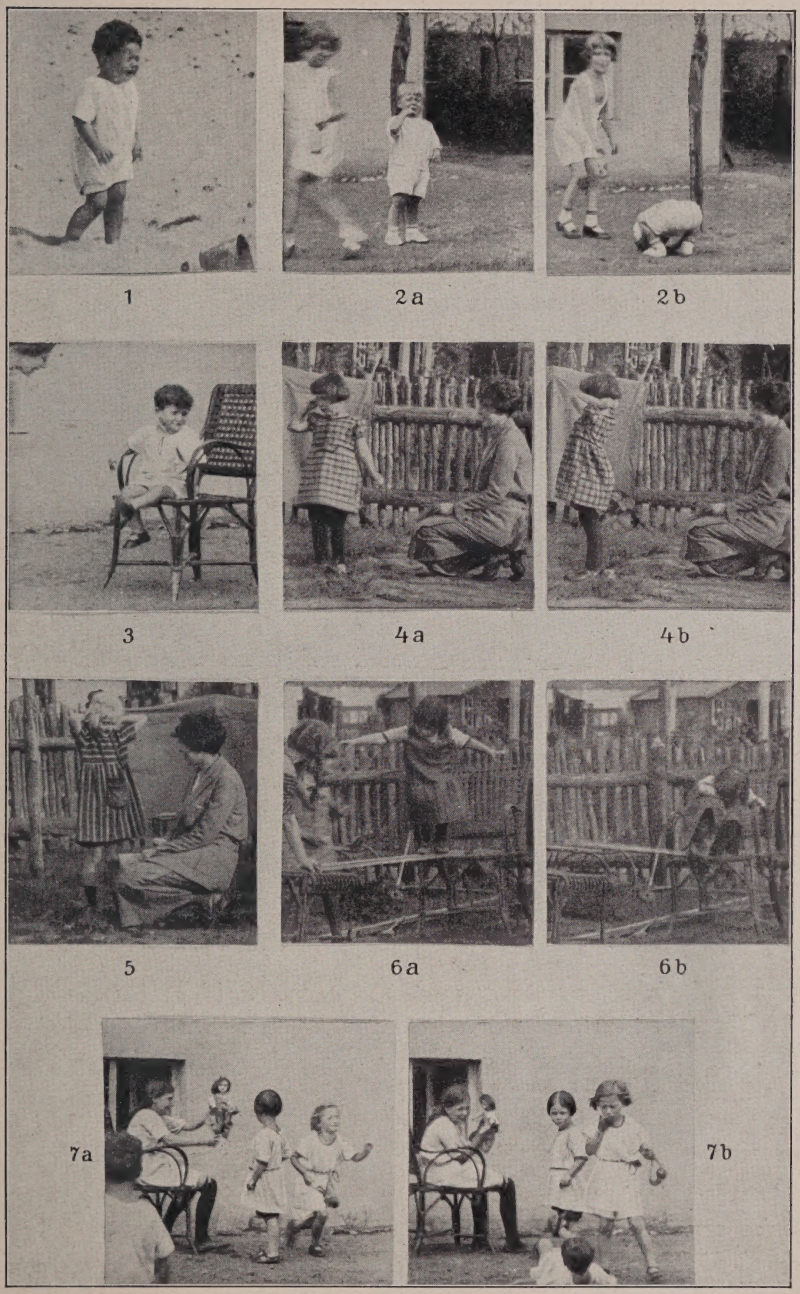
Diese Mehrsinnigkeit eines Ausdrucks kennzeichnet fast jede Rede des Erwachsenen, bei dem ja ein bestimmter Satz in einer Unterhaltung nicht nur ein Ausfluß der für den Inhalt der Rede momentan maßgebenden Gedanken ist, sondern zugleich auch immer eine Bedeutung in der Richtung hat, wie: „ich will von dieser Sache nicht weiter sprechen," oder: „ich freue mich sehr, mich mit Ihnen so zu unterhalten" (ja bisweilen ist die Rede eigentlich «leer» und hat nur den Sinn, Zeit zum Überlegen zu gewinnen). So etwas pflegt ja nicht durch besondere Sätze ausgesprochen zu werden, sondern in der Art des scheinbar inhaltlich geführten Gespräches ohne weiteres und meist in ungleich feineren Nüancen zum Ausdruck zu kommen, als es bei einer expliziten Rede möglich wäre.

Dieser tieferliegende „implizite" Sinn ist keineswegs nur beim Erwachsenen zu beobachten, sondern zeigt sich bereits ausgeprägt beim jungen Kinde, etwa dann, wenn ein 3jähriges auf die Weisung, es solle in Zukunft etwas Bestimmtes tun, mit „Nein" antwortet. Nicht, weil es inhaltlich nicht bereit wäre, es zu tun, sondern weil „eigentlich" die Antwort so viel bedeutet wie: „Laß mich doch mit dieser ganzen unangenehmen Sache zufrieden!" (Solche Fakten spielen bei gewissen Lügen eine wesentliche Rolle[1].)

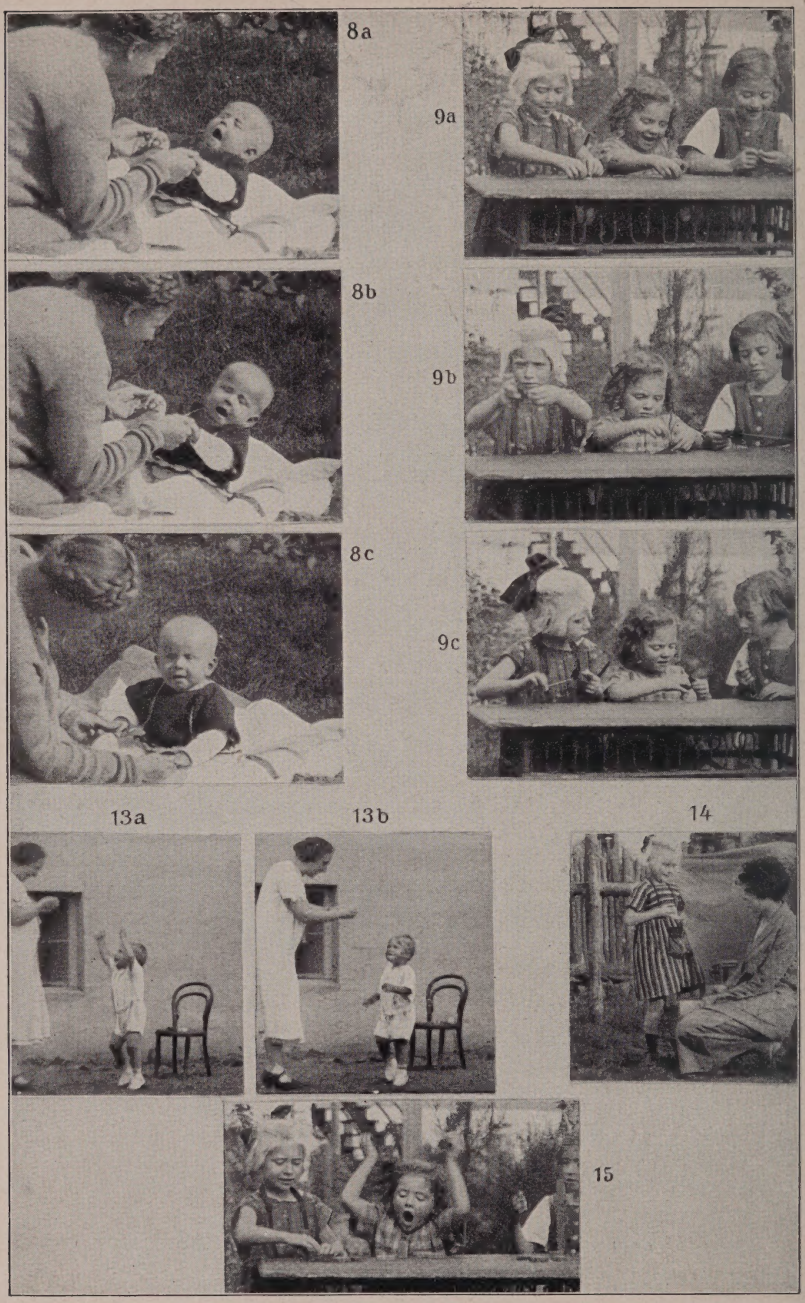
. Die Mehrdeutigkeit im Sinne der gleichzeitigen Zugehörigkeit eines Ausdrucks zu verschiedenen seelischen Systemen kommt schließlich besonders deutlich beim Necken oder Spaßmachen zum Ausdruck, an dem Kinder bekanntlich schon sehr früh Freude haben.

Daß sich „freche" Äußerungen bei Berücksichtigung tieferer seelischer Schichten, beim Einbeziehen des seelischen Ganzen, als Ausdruck einer

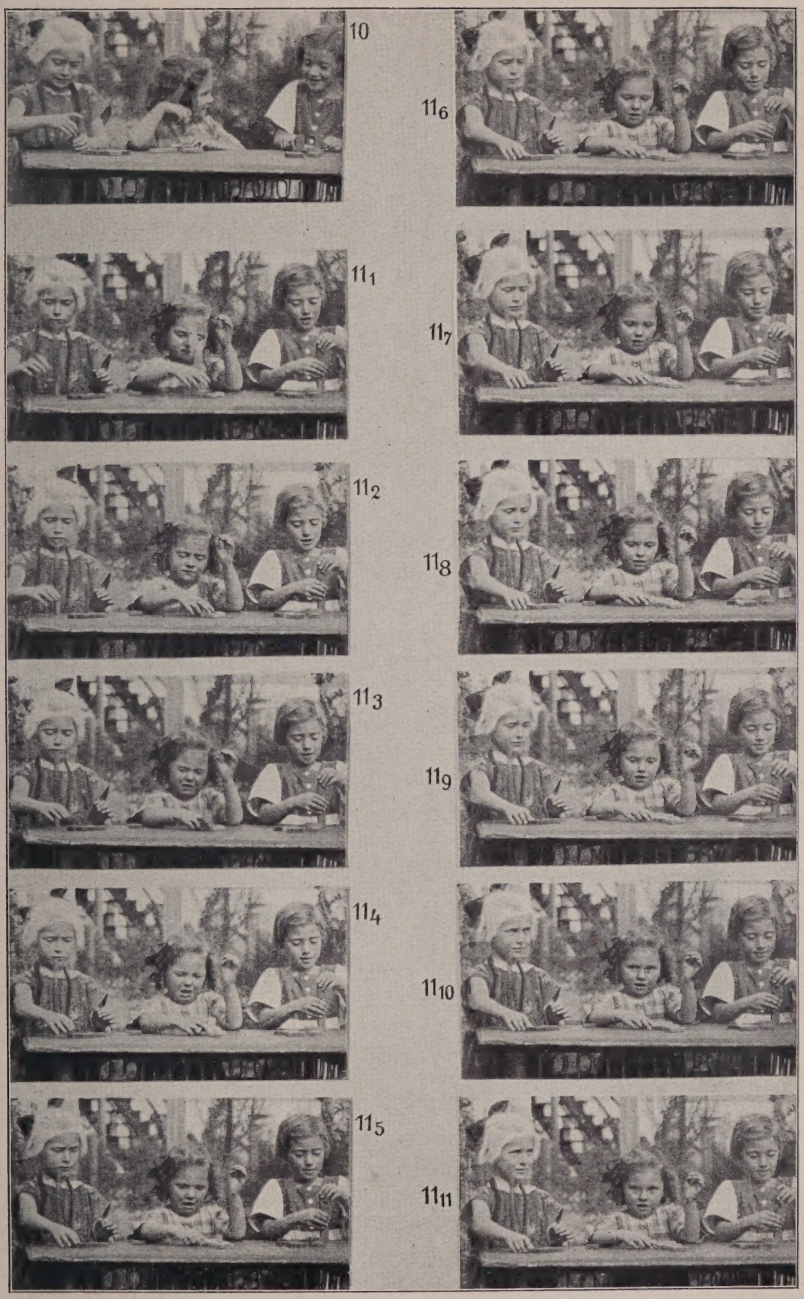
[1] Vgl. das Beispiel einer Lüge eines 2,6jährigen Mädchens bei W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit; 4. Aufl., S. 497. Das Mädchen sagt, als man es daran erinnert, daß es sein Brüderchen gekniffen hat: „Nein, nein!" in ganz ähnlichem Sinne.



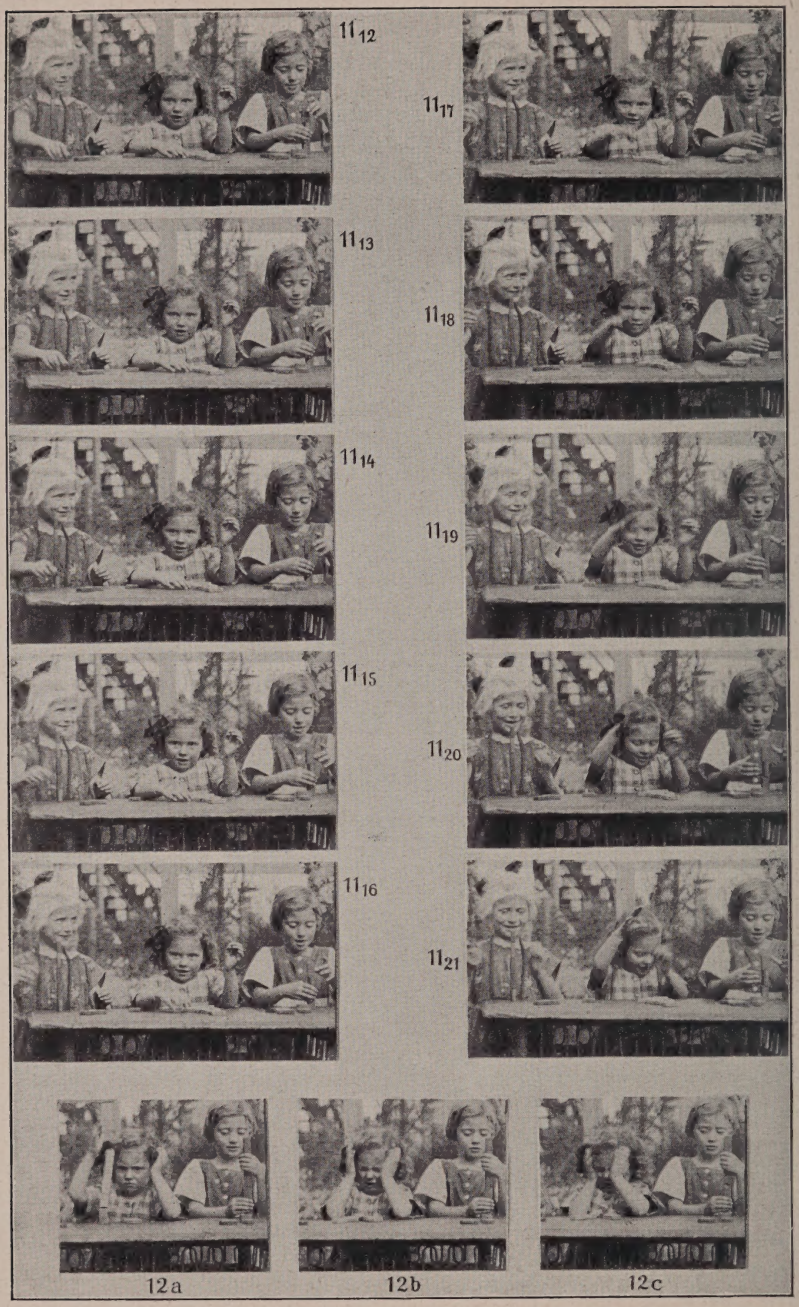
Weinen; Aus-dem-Felde-gehen.



a) Arbeit. b) Unruhe, beherrschter und übertriebner Affekt.



Verlauf eines Erschreckens.



Verlauf eines Erschreckens (Forts.).

darunterliegenden Verlegenheit herausstellen können, also als „pervertierter" Ausdruck eines sozusagen entgegengesetzten Zustandes, ist demnach nur ein Spezialfall der allgemeineren Tatsache, daß ein Geschehen als Ausdruck einen verschiedenen Sinn bekommt, je nachdem, ob man nur das unmittelbar maßgebende System berücksichtigt, auf das dieser Ausdruck zurückgeht, oder ob man auch die umfassenderen Systeme bzw. die tiefer liegenden seelischen Schichten berücksichtigt, mit denen das betreffende System und damit auch der besondere Ausdruck zusammenhängt.

Dieser Grundtatsache des Ausdrucks vermag jedoch eine klassifikatorische Begriffsbildung nicht gerecht zu werden.

Es liegt zunächst nahe, und auch die Wissenschaft ist diesen Weg gegangen, einen konkreten Ausdruck dadurch verständlich zu machen, daß man auf andere Fälle, bei denen ein ähnlicher Ausdruck zustande gekommen ist, zurückgreift. Das begriffliche Fassen des Ausdrucks geht dann so vonstatten, daß man nach den verschiedenen Graden der Ähnlichkeit oder Verschiedenheit verschiedene Klassen und Unterklassen des Aussdrucks unterscheidet. So wäre, um auf unser Beispiel zurückzukommen, Frechheit und Verlegenheit für eine klassifikatorische Begriffsbildung nach phänomenalen Gesichtspunkten in durchaus heterogene Klassen einzuordnen: Verlegenheit ist ein unsicheres Auftreten mit der Tendenz, sich klein zu machen, sich zurückzuziehen, Frechheit ist ein aggressives, selbstbewußtes, lautes Auftreten. Auch wer eine große praktische Erfahrung auf diesem Gebiete besitzt, wie etwa der Arzt oder der Lehrer, wer also sehr viele gleichartige Fälle gesehen hat, neigt unwillkürlich zu einer solchen klassifikatorischen Unterordnung der erscheinungsmäßig gleichen Fälle unter denselben Begriff. In der Art ist ein solches Verfahren in gewissem Ausmaße unumgänglich und hat einen gewissen Erkenntniswert. Aber gerade beim Ausdrucksgeschehen läßt es sich leichter noch als bei anderen Problemen der Psychologie zeigen, — und das angeführte Beispiel mag hier genügen — daß für die Fragen nach Ursache und Entstehen, daß auch für ein tiefer greifendes Verstehen des Ausdrucks eine solche klassifikatorische Begriffsbildung keineswegs ausreicht. Eine solche Begriffsbildung wird notwendig an der Oberfläche bleiben, wird Vorgänge, die ihrem Wesen nach grundverschieden sein können, zusammentun und relativ verwandte Geschehnisse auseinander reißen. Sie enthält die Tendenz, einen Ausdruck in dem Sinne zu verstehen, wie er am häufigsten vorkommt[1], und das kann für den konkreten einzelnen Fall zu völlig falschen Auffassungen führen.

Ebenso wie bei anderen psychischen Prozessen wird es daher bei der Erforschung des Ausdrucks, ja hier ganz besonders notwendig sein, von der klassifikatorischen Begriffsbildung überzugehen zu dem Versuch, den kon-

[1] Auf einer ganz verwandten Tendenz beruht die Darwinsche Theorie des Ausdrucks; vgl. Buijtendijk und Pleßner, Die Deutung des mimischen Ausdrucks. (Philosoph. Anzeiger 1925, 1, S. 72f.)

kreten Ausdruck als Auswirkung jener speziellen Situation zu verstehen, in der er zustande kommt.

Eine solche Ableitung kann nur gelingen, wenn von vornherein das Ganze der betreffenden Situation berücksichtigt wird, zu der ebenso die momentane „äußere" Situation wie die „innere" Situation des Individuums mit seinen übergreifenden Willenszielen, Bedürfnissen, Befürchtungen und die besonderen Struktur seines seelischen Aufbaues gehört. Sie kann ferner nur dann gelingen, wenn der vorliegende Ausdruck nicht als isoliertes Faktum betrachtet wird, sondern als das, was er seiner psychischen Realität nach ist, nämlich als unselbständiger Teil eines umfassenderen psychischen Geschehensablaufs. Denn ebenso wie die übrigen psychischen Fakten, wie ein bestimmter Reiz oder eine bestimmte Handlung psychologisch etwas Verschiedenes bedeuten je nach dem Ganzen, in dem sie auftreten, kann auch ein isoliert betrachtet identischer oder fast identischer Ausdruck Verschiedenes bedeuten, je nach der speziellen Art und Struktur des Geschehensganzen.

Eine solche Auffassung zwingt allerdings, das Problem des Ausdrucks aus seiner Isolierung gegenüber den anderen seelischen Prozessen herauszunehmen. Ist die einzelne Geste oder Mimik, ist die einzelne Rede oder der einzelne Affektausdruck nur als ein unselbständiger Teil des umfassenderen seelischen Geschehens zu verstehen, das den momentanen Lebensprozeß des Individuums ausmacht, so bekommt der Ausdruck damit selbst die Stellung eines Geschehensteiles. Er ist selbst ein psychischer Prozeß, der als unselbständiger Teil des Gesamtprozesses, unter keinen anderen Gesetzen stehen kann als den allgemeinen Gesetzen des seelischen Lebens überhaupt. Der Ausdruck in einem bestimmten Moment wird daher abzuleiten sein aus der Lagerung und Gliederung der vorliegenden Situation als einem Inbegriff psychisch wirksamer Fakten, wobei wiederum die Art und Verteilung der Ziele, Lockungen und Gefahren, kurz dessen, was wir «Aufforderungscharaktere»[1] nennen, eine besondere Rolle spielen. Denn von ihnen, als den für das psychische Geschehen maßgebenden Kräften wird im Zusammenhang mit der allgemeinen Lagerung der Situation die besondere Art des resultierenden Geschehens einschließlich des Ausdrucksgeschehens bestimmt. Weshalb bei dem betreffenden Individuum momentan gerade diese Ziele oder Bedürfnisse vorhanden sind, warum die Gesamtsituation gerade ein solches Aussehen besitzt, das ist für das Problem des Ausdrucks nebensächlich, und soll daher hier unerörtert bleiben, so grundlegend diese Fragen naturgemäß an sich sind. Dagegen ist noch eine Tatsache allgemeinerer Natur zu erwähnen, die mit der besonderen Struktur der für den Ausdruck maßgebenden psychischen Felder eng verbunden ist.

[1] Vgl. Lewin, Vorsatz, Wille und Bedürfnis (mit Vorbemerkungen über die psychischen Kräfte und Energien und die Struktur der Seele). Berlin 1926. S. 28.

Der Bereich der Umwelt, die für das Kind psychisch existent ist, ist für das ganz junge Kind außerordentlich klein und noch nicht strukturiert. In den ersten Monaten lernt es dann seine nächste Umgebung: die Wiege, den Raum über ihm kennen. Es tritt allmählich eine Strukturierung auch der weiteren Umgebung ein, sodaß langsam Gegenstände und Richtungen auftreten, bis schließlich der erwachsene Mensch in einem breiten sozialen Felde lebt. Parallel mit der räumlichen geht eine zeitliche Ausweitung in dem Sinne, daß mit dem Älterwerden im allgemeinen auch die zeitliche Spanne nach Vergangenheit und Zukunft, die als psychisch reale Fakten Teile der gegenwärtigen Situation sind, zunimmt.

Diese allmähliche zeiträumliche Verbreiterung der psychischen Umwelt pflegt man in der Kinderpsychologie unter dem Gesichtspunkte zu betrachten, daß das Kind allmählich lernt, eine immer breitere Umwelt zu beherrschen, und dank der auch zeitlich größeren Überschau fähig ist, weiter ausholende Aktionen durchzuführen. Dieser Vorgang hat zugleich aber eine zweite Seite, die nicht minder entscheidend ist. Damit, daß die Umwelt psychische Existenz gewinnt, wird sie ein Teil der Seele des Kindes. Von dem psychischen Ganzen, das dieses Kind ausmacht, bildet das „Ich" des Kindes dann nur einen Teil neben den Freunden des Kindes, seinen Spielsachen u. a. m. Der eigene Körper wird damit psychologisch zu einem Teil eines viel umfassenderen Umweltsbereiches. Jede Veränderung in der psychisch existenten Umwelt des Kindes ist daher ein unmittelbarer Eingriff in die seelische Substanz des Kindes und damit in die spezifische Gleichgewichts- oder Ungleichgewichtslage, in der das psychische Ganze, das das Kind psychologisch darstellt, sich momentan befindet. Nicht nur soziologisch, sondern auch individualpsychologisch ist also das körperliche Kind nur als ein unselbständiger Teil eines umfassenderen Bereiches anzusehen, von dessen Gesamtkonstellationen und Veränderungen das momentane psychische Geschehen und damit auch das Ausdrucksgeschehen abhängt.

Das psychische Gesamtfeld, das als Inbegriff dynamischer Fakten das Ausdrucksgeschehen bestimmt und daher beim Ableiten und Verstehen des Ausdrucks zu berücksichtigen ist, wird ferner im Entwicklungsverlauf nicht einfach zeiträumlich größer. Vielmehr entstehen kompliziertere Strukturierungen des Feldes derart, daß sich entsprechend dem allmählichen Herausbilden verschiedener seelischer Schichten und Systeme ein z. T. sehr verwickeltes Ineinander verschiedener psychischer Felder innerhalb der Gesamtsituation bemerkbar machen kann. Die oben erwähnte »Mehrdeutigkeit« des Ausdrucks stellt nur eine besondere Auswirkung der allgemeinen Tatsache dar, daß die Gesamtsituation für ein Individuum in einer Vielheit neben- und ineinanderliegender Felder besteht. Damit ist zugleich gesagt, daß es sich beim Verständnis und der Ableitung eines Ausdrucks nicht lediglich darum handeln kann, bis zu der „tiefsten" seelischen Schicht, mit der

der Ausdruck in Beziehung steht, zu gelangen und die von dorther gegebene Auffassung als die eigentlich „richtige" anzusprechen. Das Verstehen aus einer tieferen Schicht hebt die Abhängigkeit von der oberflächlichen Schicht des Ausdrucks, bzw. von dem unmittelbaren, engsten Umfeld des betreffenden Ausdrucksgeschehens nicht auf. Es ist vielmehr notwendig, das Ganze dieser ineinanderliegenden Schichten bzw. Felder zu überblicken und das spezielle Ausdrucksgeschehen aus der Gesamtsituation abzuleiten, die durch die Struktur jeder dieser Felder und die besondere Art ihrer Schichtung und ihres Zusammenhanges in dem vorliegenden Falle charakterisiert ist. (Dostojewski hat diesem Gedanken, daß die einzelne Handlung eines Menschen zugleich Ausdruck z. B. tiefster Erniedrigung und höchsten Stolzes, vollkommener Wahrheit und Verlogenheit sein kann, wiederholt Ausdruck gegeben[1].)

Die folgenden wenigen Beispiele, deren Zusammenstellung überdies relativ zufälligen Momenten ihre Entstehung verdankt, wollen jedoch zunächst nur der einfachsten Aufgabe dienen, zu demonstrieren, wie das Ausdrucksgeschehen aus dem einzelnen Felde erwächst. Auf das Ineinandergreifen der verschiedenen Felder einzugehen, wird nur wenig Gelegenheit sein.

Ihren dynamischen Eigentümlichkeiten nach stellt sich eine Situation dar als ein Inbegriff von Gegenständen und Ereignissen, die auf Grund ihrer Beziehung zu den Bedürfnissen, Trieben, Willenszielen des betreffenden Individuums einen Anreiz zu bestimmten Handlungen darstellen („Aufforderungscharakter" besitzen.) Diese Handlungen tragen vielfach letzten Endes den Charakter von Bedürfnisbefriedigungen, etwa Spielen mit einer Spielsache, Essen einer Torte usw. Sie enthalten häufig als allgemeinstes Vorbereitungsmoment der Ausführung des eigentlichen Genusses ein Sichnähern bzw. Sichentfernen. Der Inbegriff der durch die Gesamtheit der Aufforderungscharaktere einer Situation gegebenen Kräfte bestimmt in Verbindung mit der räumlichen Topologie der vorliegenden Situation im wesentlichen das Ausdrucksgeschehen. In bezug auf diese Seite des Geschehens sprechen wir von „Feldhandlung". Daneben ist eine zweite Seite im Geschehen zu berücksichtigen. Mit der Gesamtsituation gegeben ist eine Spannungslage, eine Spannung, die sich in Form eines mehr richtungslosen, diffuseren Geschehens zu entladen sucht. Sie kann in gewissen Konstellationen und bei genügender Spannungsstärke zu „affektiven Ausbrüchen" führen. Dieses affektive Geschehen spielt beim Ausdruck eine sehr wesentliche Rolle.

Die beiden Seiten des psychischen Geschehens: einerseits gemäß den

[1] Freud hat vor allem bei der Traumdeutung den Gedanken der gleichzeitigen Abhängigkeit des Trauminhaltes vom Vorbewußten und Unbewußten verwendet. Man wird betonen müssen, daß es sich nicht um ein mechanisches Zusammenspiel einer Vielheit mehr oder weniger kommunizierender Systeme handelt, eines Inbegriffs starker und schwacher Gestalten im Sinne W. Köhlers, Die physischen Gestalten in Ruhe und stationärer Bewegung. Berlin-Schlachtensee 1920.

Kräften eines bestimmten psychischen Feldes in bestimmten Richtungen zu verlaufen, andererseits zu einer allgemeinen Entladung der dem Prozeß zugrunde liegenden Spannungen zu tendieren, machen sich bereits beim kleinen Kinde bemerkbar. Ja, gerade im Ausdrucksgeschehen des kleinen Kindes zeigt sich das ursprünglich enge Verschmolzensein dieser beiden Fakten. Das Kind, das auf einen Gegenstand zustrebt, den es heftig begehrt, pflegt in höherem Grade als der Erwachsene eine solche Feldhandlung mit rein affektiven, „nutzlosen" Äußerungen zu begleiten, im einfachsten Falle etwa mit primitiven Unruhehandlungen wie Strampeln oder Armeschlenkern. Es wäre verkehrt, derartige Fälle etwa immer auf eine „Funktionslust" des Kindes zu irgendwelchen Bewegungen überhaupt zurückzuführen. Vielmehr tritt hier nur die Grundtatsache zutage, daß das betreffende Geschehen auf ein gespanntes System zurückgeht. Nur allmählich, mit fortschreitender Beherrschung lernt das Kind, und zwar bei den einzelnen Individuen in sehr verschiedenem Grade, auch diese Spannungen zu zweckdienlichen Aktionen zu verwerten, statt sie in „nutzlosen", bloß affektiven Ausbrüchen zu verschwenden.

Auch zur Erklärung dieses Prozesses allerdings wird man nicht auf die „Nützlichkeit" als solche zurückgreifen dürfen.

Die folgenden 4 Bildtafeln verdanken ihre Zusammenstellung einer Anregung von Herrn Professor Stern. Sie sollten den Ausdruck des Kindes in den ersten 6 Lebensjahren, wenn auch in einer wegen der Abbildungskosten nur geringen Auswahl, erläutern.[1]

I. Weinen; einige Arten von Sichwegwenden und Sichverkriechen (Tafel I)

1. Hanna (1;8) am Strande. Die Mutter ist baden gegangen. Als auch das Kinderfräulein sich etwas entfernt, fängt Hanna, ganz verlassen, zu heulen an: Das richtige, inbrünstige Kinderheulen. (Unglückliche, etwas zusammengeknickte Haltung, vgl. später 7a[2].) Die Haltung wird fast ohne jede Veränderung eine beträchtliche Zeit hindurch (über 4 Sek.) beibehalten, nicht einmal der Mund wird zugemacht.

2a) Bummi (2;6). Die ältere Schwester will ihm eine Gießkanne voll Wasser nicht geben. Er ist ihr eine Zeitlang nachgelaufen, und bleibt nun resigniert stehen. Weint, den Finger am Mund. Ähnlich wie bei Hanna (1) ändert sich bei Bummi die Körperhaltung über eine Reihe von Bildern (16 Bilder = 1 Sek.) nur wenig.

2b) Die Schwester hat Bummi von neuem mit der Gießkanne geneckt, ohne sie ihm zu geben. Er sinkt verzweifelt zusammen, mit dem

[1] Die Tafeln sowie die Erläuterungen der einzelnen Bilder wurden zunächst veröffentlicht als Anhang zu W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit. 4. Aufl. Leipzig 1927.
[2] Bilder, die demselben Geschehensverlauf angehören, sind durch identische Ziffern mit verschiedenen Buchstabenindices gekennzeichnet, z. B. 2a, 2b.

Kopf bis ganz auf die Erde, und bleibt während längerer Zeit (3 Sek.) in dieser Haltung erstarrt.

Wir haben es hier mit einem Grundfall des „Aus-dem-Felde-Gehens" zu tun. In einer etwas anderen Gesamtsituation oder bei einem anderen, z. B. älteren Kinde könnte ein Weglaufen resultieren (vgl. z. B. 7a). Hier geschieht 1. das Aus-dem-Felde-Gehen nach Art des „Vogel-Strauß" durch ein Verbergen der Augen, des Kopfes mit den Armen und 2. da das Kind nicht wirklich fortgeht, zieht es sich vor der übermächtig gewordenen, unangenehmen Situation auf kleinstem Raum zusammen.

Es gibt einen großen Reichtum sehr verschiedener Typen des Aus-dem-Felde-Gehens vom wirklich körperlichen „An-einen-anderen-Ort-Gehen" bis zum bloß „Innerlich-sich-mit-etwas-anderem-Beschäftigen", sowie sehr verschiedenartige Ursachen für das Aus-dem-Felde-Gehen. Gemeinsam an dieser Erscheinung bleibt, daß man aus einer Situation (im psychologischen Sinne des Wortes) hinaus und zu einer zweiten übergeht, die gegen die erste Situation möglichst weitgehend abgegrenzt ist. Die folgenden Bilder zeigen den Ausdruck bei einigen wenigen Fällen des Sich-wegwendens aus unangenehmen Situationen.

3. Fritz (2;8) (das Kind hatte mehrere Monate im Gipsverband gelegen und konnte daher noch nicht selbständig vom Stuhle steigen) will vom Stuhle genommen werden, was die Mutter aber nicht tut. Er hatte zunächst die Arme zur Mutter hin ausgestreckt. Dann ist er traurig geworden, hat mit der rechten Hand unruhig wiederholt auf die Stuhllehne geschlagen und mit den Beinen zu baumeln angefangen. Schließlich wendet er sich resigniert ab (die Haltung des linken Beines ist nicht mehr durch das Baumeln, sondern durch das Zurückschieben bedingt).

Das Aus-dem-Felde Gehen geschieht hier also, da eine weitere Bewegungsmöglichkeit nicht vorliegt, durch Drehen des Oberkörpers und Abwenden des Kopfes von der Mutter fort.

Übrigens bedeutet das diesem körperlichen Aus-dem-Felde-Gehen vorausgehende spielerische Baumeln mit den Beinen zugleich eine Art innerliches Aus-dem-Felde-Gehen durch Übergang zu einer neuen inneren Situation (der Film zeigt das ziemlich deutlich). Charakteristisch ist dabei, daß das Kind den Finger etwas in den Mund steckt (das gleiche tut z. B. auch Bummi in der dem Bild 13b folgenden analogen Situation). Mit dem Aus-dem-Felde-Gehen Hand in Hand geht hier also eine primitive Art des „Sichtröstens".

4a) Wawi (4;4) in der Szene „Überraschung und Enttäuschung"[1]. Das Kind bekommt einen Briefumschlag, in dem sich ein Stück Schokolade befindet; dann einen zweiten Umschlag, der nur ein zusammengeknülltes Stück Papier enthält; schließlich einen dritten Umschlag mit einem netten

[1] Vgl. Lewin, Filmaufnahmen über Trieb- und Affektäußerungen psychopathischer Kinder, Zeitschr. f. Kinderforsch. 32, 4, S. 414—447.

Gegenstande. Das Bild zeigt Wawi nach der Enttäuschung beim zweiten Umschlag. Sie hat lange das Papier und den Umschlag untersucht, in der Hoffnung, doch noch etwas zu finden. Schließlich wendet sie sich ab in einen ähnlich gelösten Haltung der Resignation, wie sie auf Bild 3 zu beobachten ist. Die Tränen sind nicht mehr fern. Bei

4b) ist das Umwenden vom Versuchsleiter fort (vgl. 3) vollendet. Die Hände sind im Nacken, die Arme nehmen den Kopf zwischen sich. Der Sinn dieser sehr charakteristischen Geste ist nicht ohne weiteres deutlich. Man könnte sie als prononciertes Aus-dem-Felde-Gehen im Sinne eines stärkeren Sichabschließens auffassen. Zugleich könnte ein Sichfesthalten gegen die Gefahr der Tränen darin liegen; schließlich ein „Verdecken" des Gefühlsausbruchs.

5. Marianne (5;8). In dem gleichen Stadium des Versuchs ergibt sich eine auffallend gleiche Haltung der Arme wie bei Wawi (4b). Das Abwenden vom Versuchsleiter beschränkt sich hier jedoch auf ein verlegenes Niederschlagen der Augen. Das Kind, das in der ganzen Szene sich sehr beherrscht benommen hat (vgl. später Nr. 14), zeigt auch hier ein verdeckendes Lächeln. Auch die schlaffe Gelöstheit der Resignation (vgl. 4a und 3) fehlt.

In dem Zurücknehmen der Hände hinter den Kopf liegt zugleich wohl einer jener Fälle des „teilweisen" körperlichen Aus dem-Felde-Gehens vor, wo man zwar dem Situationsdruck im ganzen widersteht, ihm aber an einzelnen Gliedmaßen nachgibt. Häufig beobachtet man z. B. bei Verlegenheit, daß die Hände auf den Rücken genommen werden. Ebenso nimmt gerade das kleine Kind bei Dingen, vor denen es Angst hat, ohne jedoch wegzulaufen, eine oder beide Hände nach hinten resp. nach der vom Gegenstand abgewendeten Seite. (Eine andere Art des „unvollständigen" Aus-dem-Felde-Gehens ist das bloße Sichumwenden [4b], das Niederschlagen der Augen, das Hände-vor-das-Gesicht-Schlagen [12b]).

6a) Wawi (4;5) bei einem ersten Balancierversuch. In unsicherer Haltung (geknickte Knie) sucht sie mit dem rechten Arm einen Stützpunkt und benutzt die Arme dabei zugleich zum Balancieren.

6b) Das Balancieren ist mißglückt, und nun geht Wawi in ganz ähnlicher Weise durch Zusammenziehung auf engstem Raum, Herunterbeugen des Kopfes und Verdecken des Gesichtes mit den Armen aus dem Felde, wie der sehr viel jüngere Bummi (2b). Auch dieses Bild stellt eine sich über längere Zeit (5 Sek.) nur wenig verändernde Phase dar.

7a) Agnes (5;10), die eine fanatische Puppenmutter ist, wird von der größeren Freundin das Puppenkind nicht herausgegeben. Kurze Rauferei um die Puppe; dann läuft Agnes völlig geknickt und verzweifelt davon. Das Bild zeigt die „völlig geknickte" Haltung (die Knie!), eine Haltung also, die auf ein ähnliches Zusammensinken hin tendiert, wie bei 2b und 6b. In der Tat wirft sich Agnes, nachdem sie in dieser geknickten Haltung ein paar Schritte weitergelaufen ist, gleich danach auf den Rasen.

7b) Unterwegs rennt Agnes noch versehentlich ihr jüngeres Brüderchen

um. Das Bild zeigt eine bedauernde, etwas erschreckte und entschuldigende typische Geste: die Hand wird vor den geöffneten Mund genommen.

Die Tatsache, daß das Unglück passieren konnte, spricht übrigens dafür, daß Agnes bereits während des Laufens psychologisch schon so weit aus ihrem Umfeld herausgegangen war, daß sie „blind" für ihre Umgebung geworden ist.

(Die Gesichter der beiden anderen Kinder des Bildes sind dem jeweils am stärksten betonten Punkt der Situation zugewandt.)

Zum Abschluß dieser Gruppe von Bildern sei kurz auf die Haltung der Augenlider hingewiesen. Die Augenlider sind bei allen angeführten Bildern, die eine Situation des Aus-dem-Felde-Gehens darstellen, gesenkt, z. T. heftig zusammengekniffen (1, 2a, 3, 4a, 5, 7a). In den Fällen des Weinens könnte man an direkt auf Augenschließung wirkende, spezielle physiologische Reize (etwa die Tränen) denken. Die übrigen Fälle aber legen es nahe, daß auch das Herunterschlagen der Augenlider eine unmittelbare Beziehung zu den Kräften zeigt, die auf das Aus-dem-Felde-Gehen hindrängen. Mit dem Niederschlagen der Augen vollzieht sich zugleich, jedenfalls bis zu einem gewissen Grade, ein Abschluß des Ichs gegen das momentane Umfeld. Die leichte Beweglichkeit der Augenlider dürfte dabei von wesentlicher Bedeutung sein (vgl. 11_4 Marianne)[1].

II. Arbeit und Spielarbeit (Tafel II)

8. Hans-Heinz (0;6) beim Sichaufrichten. Mit der rechten Hand hält er sich an den Fingern der Mutter fest, bei der linken hilft die Mutter etwas nach.

a) Der vor Anstrengung geöffnete Mund.

b) Heinz, ¼ Sek. später, halb aufgerichtet. Der Mund ist noch immer geöffnet, wenn auch nicht mehr so weit. Die typisch wacklige Haltung des Kopfes.

c) Heinz sitzt! Der Mund ist fast geschlossen. (Der Ausdruck der Augen ist durch die blendende Sonne etwas beeinträchtigt.)

Das grundlegende Faktum für dieses und die folgenden Beispiele von „begleitender Mimik" und „Mitbewegungen" dürfte die Tatsache sein, daß der Körper gerade beim Kleinkinde motorisch eine weitgehende Einheit darstellt. Das Kind, das nach dem Löffel greift, greift gerade primär mit dem ganzen Körper, mit Armen und Beinen, und erst allmählich lernt es die einzelnen Muskelgruppen auch relativ isoliert zu bewegen.

9. Marianne (5;5) (links), Konstanze (4;1) (Mitte), Agnes (6;0 (rechts, vom Beschauer gerechnet) beim Annähen eines Knopfes an ein Stückchen Tuch.

[1] Es soll übrigens keineswegs behauptet werden, daß jedes Aus-dem-Felde-Gehen mit einem Niederschlagen der Augenlider verbunden ist (vgl. 11_{10}—11_{15} Konstanze).

Das Knopfannähen ist für alle drei Kinder eine ungewohnte, schwierige Aufgabe, der sie aber voller Bereitwilligkeit und Interesse gegenüberstehen. Daß hier um die Wette gearbeitet werden soll, macht ihnen Spaß.

a) Knopf, Faden und ein Stückchen Tuch liegen vor jedem Kinde. Das Bild zeigt das freudig gespannte, erwartungsvolle Herangehen an eine Arbeit, von der man noch nicht weiß, wie schwer sie ist. Marianne hat die Zunge herausgesteckt, eine Bewegung, die bei solchen Anspannungen auch bei anderen Kindern häufig zu beobachten ist. Die anderen beiden Kinder haben den Mund geöffnet. (Ein paar Bilder später zeigt übrigens auch Marianne auf dem Film die gleiche geöffnete Mundhaltung.)

b) Ernstes Arbeitsgesicht bei der schwierigen Aufgabe. Die Gesichter sehen vor arbeitsamer Anstrengung fast etwas böse aus. Der Mund ist geschlossen; leicht vorgestülpte Arbeitsschnute. Marianne, in der entscheidenden Situation des Durchstoßens mit der Nadel durch das Knopfloch, hat die Brauen gespannt zusammengezogen. Agnes, in der Endphase des Durchziehens des Fadens, befindet sich in einer etwas mehr gelösten, betrachtenden Haltung.

c) Marianne und Agnes mustern kritisch Konstanzes Arbeit. Sie sind aus ihrem Arbeitsfeld für einen Moment herausgegangen. Ihr Kopf ist scharf dem Hauptpunkt des nunmehr maßgebenden Feldes zugewandt. Das Arbeitsgeschehen der Hand ist damit sich selbst überlassen und stehen geblieben, ja bei Agnes schon etwas aufgelöst.

10 (Tafel III)[1]. Dieselben Kinder eine Viertelstunde später beim Bauen einfacher Türme aus schmalen Baukastensteinen. Eine sehr viel heiterere, gelöstere Haltung bei dieser viel spielerischeren Arbeit. (Man beachte den Gegensatz von 10 und 9b.)

III. Der ganze Verlauf eines Erschreckens beim Turmbau (Tafel III und IV)

11. Die Kinder in Fortführung der Aufgabe 10. Die Steine durften nur hochkant aufeinandergestellt werden. Es kam darauf an, einen möglichst hohen Turm zu bauen.

Konstanze (in der Mitte)

11_1. Konstanze hat soeben mit der rechten Hand einen Stein auf den ziemlich hohen Turm hinaufgestellt und greift nun vorsichtig nach einem neuen Stein. Dabei stürzt die obere Hälfte des Turmes plötzlich herunter, ohne daß K. zuvor die drohende Gefahr gemerkt hat. (Zum Vergleich betrachte man 12a, wo das drohende Zusammenstürzen des Turmes bemerkt wird.)

Man könnte glauben, daß Konstanze den letzten Stein mit der linken Hand genommen hat. Die Haltung dieser Hand hat jedoch eine längere Vorgeschichte, die hier besonders berichtet sei, weil sie ein charakteristisches Beispiel für einen gewissen Typus von Ausdrucksgeschehen bildet.

[1] Die Bilder 13—15 der Tafel II werden erst später beschrieben.

Als Konstanze drei Steine aufeinander gestellt hat, zieht sie angesichts des kipplichen, drohenden Bauwerks beide Hände vor das Gesicht, ähnlich wie in den Bildern 12b und c; nur daß die Hände in gerader Verlängerung des Armes ausgestreckt sind, so daß zwei Flächen entstehen, zwischen denen hindurch Konstanze wie hinter einer schützenden Wand, freudig erregt und zugleich etwas ängstlich ihr hohes Bauwerk beäugt.

Während sie mit der rechten Hand weiterbaut, ist ihr linker Arm im ganzen in dieser aufrechten Position geblieben. Nur die Handhaltung hat sich allmählich etwas modifiziert. Die Hand hat sich ans Haar gelegt und ist dann in sich etwas zusammengesunken. Die Haltung des linken Arms auf Bild 11 stellt also einen jener typischen Fälle dar, wo eine Geste von einer früheren Phase des Ausdrucksgeschehens her „stehen geblieben" ist. Sie hat sich von dem momentanen lebendigen Geschehen abgesondert, hat sich noch ein wenig in sich abgeändert, wobei der ursprüngliche Sinn des Ausdrucks für den Beschauer häufig bis zur Unkenntlichkeit undeutlich wird, und ist dann für lange Zeit erstarrt. Zwischen dem Vor-das-Gesicht-Ziehen der Hände und Bild 11_1 liegen 16 Sekunden (!), in denen K. mit der rechten Hand noch drei weitere Steine aufgesetzt hat.

In unserem Falle handelt es sich allerdings wohl nicht um ein bloßes Starrwerden einer Geste, sondern das Fortbestehen dieses Gestenrestes dürfte durch das Weiterbestehen der Einsturzgefahr wesentlich mitveranlasst werden.

11_2. Der rechte Arm ist noch ein wenig in der Greifbewegung fortgefahren. Die Augenlider haben sich ganz gesenkt; aber erst bei

11_3 bekommt das Gesicht den eigentlichen Ausdruck des Erschreckens: Zusammenkneifen der Augen, starke Falten rechts und links von dem etwas breit (Mundwinkel etwas herauf) gezogenen und ein wenig geöffneten Munde. (Die einzelnen Filmbildchen folgen sich ziemlich genau im Abstande von $^1/_{16}$ Sekunde. Zwischen 11_1 und 11_3 liegt also $^1/_8$ Sekunde.)

11_4. Das Gesicht ist nicht mehr so krampfhaft zusammengezogen, der Mund etwas weiter geöffnet, die Mundwinkel etwas heruntergezogen, der Ausdruck ist ein Übergang zu

11_5, wo das Kind erschrocken und bedauernd die Bescherung betrachtet. Das anfängliche Zurückgeschrecktsein geht also wieder in ein Mehr-nach-außen-Gerichtetsein über[1].

Die Haltung der Arme und des Körpers ist von Bild 2 ab unverändert geblieben: das Kind ist „im Schreck erstarrt". Und diese starre Gesamthaltung des Körpers und der Arme bleibt nun eine lange Zeit, nämlich bis 11_{15} (fast eine ganze Sekunde), so gut wie unverändert. Nur der Ausdruck des Gesichtes ändert sich:

11_6—11_9. Langsames Glätten des Gesichts und Herauslösen aus der Erstarrung.

11_{10}—11_{15}. Konstanze schlägt die Augen auf in der Richtung zum Kino. Sie geht also innerlich aus der unangenehmen Situation des Turmsturzes bis zu einem gewissen Grade hinaus.

Es ist durchaus typisch, daß ein solches Hinausgehen in das „Kinofeld" in Mo-

[1] Vgl. Gießler, Der Blick des Menschen als Ausdruck seines Seelenlebens. Z. f. Ps. 1913, 65, S. 181f.

menten einsetzt, wo die ursprüngliche Situation nicht mehr aus einem stark fließenden Geschehensverlauf besteht, sondern wie z. B. hier, sich so aufgelöst hat, daß momentan keine ausgesprochenen Kräfte in bestimmter Richtung bestehen.

11_{16}—11_{21}. Die Erstarrung und Benommenheit des Gesichtes, die in den vorausgehenden Bildern immer noch vorhanden bleibt, löst sich vollends und geht in ein heiteres Sich-über-die-Situation-Stellen über. (Das vorangehende „Hinausgehen aus der Situation" dürfte dieses Sich-über-die-Situation-Stellen erleichtert haben.) Im leichten, spielerisch ein bißchen unterstrichenen Affekt, der also erst jetzt, am Ende der Erstarrung, zum Durchbruch kommt, wird der linke Arm ein wenig hoch geworfen, während die Bewegung des Gesamtkörpers gleichzeitig zur Bückbewegung (Aufheben der Steine) übergeht.

Agnes (rechts)

11_1. A. ist gerade dabei, vorsichtig einen neuen Stein aufzusetzen; geöffneter Mund.

11_2—11_7. Wohl mit unter dem Einfluß des Zusammensturzes des Turmes ihrer Nachbarin hält sie mit beiden Händen die Steine weiter behutsam fest. (Schließen des Mundes.) Bei

11_8 beginnt ein vorsichtiges Loslassen des oberen Steines, wobei sich zuerst der Zeigefinger der linken Hand etwas lockert und dann

11_9—11_{11} auch die übrigen Finger der linken Hand und zugleich die rechte Hand sich von den Steinen immer mehr loslösen.

11_{12}—11_{21}. Auch nachdem die Hände die Steine physikalisch nicht mehr berühren, bleibt das weitere Fortbewegen langsam und vorsichtig. (Die Hände halten, psychologisch gesprochen, immer noch bis zu einem gewissen Grade die Steine). Und mit der Öffnung der beiden Hände voneinander öffnet sich auch der Mund (sogen. „Mitbewegung").

Marianne (links)

Mariannes Turm ist schon hoch. Nach dem Zusammensturz des Turmes ihrer Nachbarin wenden sich

11_4 zunächst die Augen, dann auch

11_5 das Gesicht diesem Ereignis zu.

11_6 und 11_7. Ernster, etwas mißbilligender Ausdruck, der

11_8—11_{21} in einen heiteren, ja ausgelassenen Gesichtsausdruck über das spaßige Ereignis, das ihrem eigenen Turm nicht geschadet hat, übergeht. Die eigene Handlung war nur von 11_5 bis 11_{11} unterbrochen worden. Bei 11_{12} beginnt die rechte Hand bereits einen neuen Klotz zu heben.

12. Drei Bilder von einem zweiten Einsturz von Konstanzes Turm.

a) Böses Gesicht bei dem drohenden Sturz.

b) und c) Der Höhepunkt der Schreckmimik im Gesichtsausdruck liegt wiederum etwa $^1/_8$—$^3/_{16}$ Sekunden nach dem eigentlichen Zusammenfall. Wiederum Zusammenkneifen der Augen, breitgezogener Mund, die

Mundwinkel nach abwärts. Zugleich werden die Hände vor das Gesicht geschlagen. Es geschieht also eine Handlung, die den Abschlußcharakter, der im Zusammenkneifen der Augen liegt, noch verstärkt.

Der weitere Verlauf des Filmes zeigt insofern eine große Übereinstimmung mit der Entwicklung des vorigen Beispiels (11), als nun wiederum eine Erstarrung der Körperhaltung eintritt, die die folgenden 11 Bilder umfaßt. Nur der Gesichtsausdruck hellt sich wieder sehr rasch auf: nämlich bereits vom nächsten Bilde ab. Und während das Gesicht von Konstanze immer freundlicher wird, kriecht sie ganz langsam hinter den ruhig stehenbleibenden Händen hervor. Wieder wie bei 11 blicken dabei die Augen zunächst vom Zusammensturz fort und zum Kino hin.

IV. Unbeherrschte Unruhe. Verdeckter und übersteigerter Ausdruck (Tafel II unten)

13a) Bummi (2;0 wartet auf die Pflaume, die seine Mutter allzu langsam entkernt. Der Körper ist ganz dem Anziehungspunkte entgegengestreckt, beide Arme gehoben, auf den Zehenspitzen stehend.

13b) In dieser Haltung kann das Kind natürlich nicht lange verharren, sondern entsprechend der starken Spannung jampelt Bummi vor allem mit den Beinen sehr unruhig hin und her. Die einzelnen aufeinanderfolgenden Bilder zeigen (im Gegensatz z. B. zu 2b, 6b, 11) jedesmal bereits stark veränderte Lagen.

Es liegt hier also ein besonders einfaches Beispiel für das oben Gesagte vor: die bedürfnisartige Spannung, die zur Feldhandlung in der Richtung des Aufforderungscharakters führt, äußert sich zugleich, dem Druck zur Entspannung überhaupt folgend, in einer affektiven Unruhe, in einem Hin und Her, bei dem die Tendenz zu einer möglichst geringen psychischen Entfernung vom Aufforderungscharakter allerdings erhalten bleibt.

14. Marianne in der Szene „Überraschung und Enttäuschung" (s. Bild 5.) hat den zweiten Umschlag und das Papier mehrfach untersucht, und ist jetzt dabei, das Papier in Stücke zu reißen. Die Augen sind (das ist auf dem Bilde nicht zu sehen) voller Wut. Trotzdem ist die Haltung weitgehend beherrscht und der Gesichtsausdruck zu einem Lächeln umgebogen. Auch das Zerreißen geschieht nicht wild, sondern langsam. Die Wut wird beherrscht und verdeckt. Das vorliegende Bild ist so ausgewählt, daß die Wut trotzdem noch erkennbar ist. Bei manchen anderen Bildern dieser Reihe ist sie jedoch so verdeckt, daß sie kaum sichtbar ist und daß das Lächeln bei isolierterer Darbietung in der Tat häufig für echt gehalten wird. (14 liegt also einige Zeit vor 5.)

15. Konstanzes Turm (vgl. 11 und 12) ist wieder einmal umgefallen. Jetzt macht ihr das Umfallen schon Spaß und in spielerisch stark übertriebenem Affekt wirft sie beide Arme hoch in die Luft und reißt den Mund übertreibend auf, anscheinend ohne einen Laut von sich zu geben.

Leider können die einzelnen Abbildungen selbst dann, wenn man eine gewisse Reihe aufeinanderfolgender Filmbilder verwendet, nur schlecht das Ganze der umfassenderen Geschehensverläufe demonstrieren, als deren unselbständiger Teil der einzelne Ausdruck, das sei nochmals betont, allein richtig zu verstehen ist[1].

Der Übergang von der klassifikatorischen zu einer mehr funktionellen, konstruktiven Begriffsbildung, (insbesondere das Anklingen mathematischer Begriffe) könnte gerade dem Praktiker wie ein Sichentfernen von der Wirklichkeit erscheinen. Daher sei eine Bemerkung zur Frage der Lebensnähe angefügt.

Der Praktiker, etwa der Lehrer, will ja das psychische Leben des Kindes nicht nur verstehen, sondern auch beeinflussen, also in gewissem Ausmaße beherrschen. Gerade aus Lehrerkreisen wird der experimentellen Psychologie gegenüber bisweilen eingewendet, daß sie zwar auf sinnes- und gedächtnispsychologischem Gebiete manche konkrete Handhabe biete, aber für die erzieherisch entscheidenden Probleme nur wenig Hilfe gewähre, insbesondere sei die Lehre von den Instinkten praktisch wenig fruchtbar.

In der Tat ist der gegenwärtige Instinktbegriff wesentlich klassifikatorischer Natur: gewisse leistungsmäßig charakterisierte Fakten wie Essen, mütterliche Pflege, Kampf, gegenseitige Hilfe werden zu Klassen und Unterklassen zusammengefaßt. Für die pädagogische Beeinflussung ist dem Lehrer mit einer solchen Klasseneinteilung allerdings wenig geholfen. Denn die Beeinflussung kann immer nur durch Eingriffe in konkrete einzelne Situationen geschehen. Dafür aber genügt nicht die Kenntnis dessen, „was es alles an Instinkten gibt", sondern es wird für die Praxis vor allem darauf ankommen, den Zusammenhang des besonderen vorliegenden Geschehens mit der speziellen inneren und äußeren Situation zu durchschauen.

Bei einer solchen Betrachtungsweise dürfte der Instinktbegriff allerdings eine wesentliche Umformung erfahren. Beachtet man den Zusammenhang der einzelnen Handlung mit dem Ganzen der konkreten Situation und des konkreten Geschehensablaufs, so ergibt sich z. B., daß Instinkthandlungen, die klassifikatorisch so entgegengesetzt sind wie „Kampf" (Konkurrenz) und „gegenseitige Hilfe" auf psychologisch identische oder jedenfalls sehr nahe verwandte Geschehensverläufe und Gesamtsituationen zurückgehen können. Nicht selten läßt sich beobachten, wie sowohl Kampf wie gegenseitige Hilfe gerade beim Kleinkind zustande kommen können auf Grund des „Hineingezogenwerdens" eines Individuums in das Geschehen bei anderen Individuen seiner Umwelt. Von nur relativ geringen Varianten der Gesamtsituation hängt es dann ab, ob dieses Hineingezogenwerden leistungsmäßig in der einen oder

[1] Der besondere Forschungs- und Demonstrationswert des Films in der Psychologie beruht nicht zuletzt auf dieser Tatsache.

anderen Weise zum Ausdruck kommt[1], also zu klassifikatorisch entgegengesetzten „Instinkthandlungen" führt.

Die fortschreitende Entwicklung der Begriffsbildung der experimentellen Psychologie vom klassifikatorischen zum funktionell konstruktiven Denken mit ihrer Betonung allgemeiner, formaler Gesetzlichkeiten auch im Seelenleben bedeutet also keineswegs ein Abstrakterwerden im Sinne einer Abkehr von der lebendigen Wirklichkeit. Vielmehr erfordert umgekehrt gerade die Aufstellung von allgemeinen Gesetzen zugleich als notwendiges Korrelat das begriffliche Erfassen des konkreten einzelnen Falles in seiner individuellen inhaltlichen Eigentümlichkeit[2]. Die konstruktive Begriffsbildung ist daher relativ zur klassifikatorischen zweifellos ein Schritt in der Richtung auf das Erfassen des konkreten Einzelfalls, das die Voraussetzung auch für die pädagogische Beeinflussung des psychischen Lebens bildet.

* *

Schrifttum.

Neue Literatur zur Heilpädagogik.

Angezeigt von W. Peters, Jena.

Während ein verschärftes Bewußtsein der Verantwortlichkeit für die Jugend, vermehrte wirtschaftliche und soziale Not allerorten ein reges Interesse für die Arbeit des Heilpädagogen hervorrufen, schreitet die wissenschaftliche Arbeit auf dem Gebiet der Heilpädagogik nur langsam fort. Eingeklemmt zwischen zwei Fakultäten fehlt es ihr noch vielfach an Köpfen, die über die beiden Grenzmauern hinauszublicken vermögen, fehlt es mehr noch an der schlichten, durch Grenzziehungen und Theorien nicht eingeengten Beobachtung, fehlt es schließlich auch an den Praktikern, die das, was sie im Alltag der Arbeit vorfinden und hervorbringen, begrifflich zu binden imstande sind. Nur einige wenige der anerkannten Heilpädagogen stehen mit ihren Arbeiten und Schriften jenseits dieser kritischen Bedenken. Erfreulicherweise gesellen sich zu ihnen, wie die folgenden Anzeigen lehren werden, neue Kräfte. Neben Versuchen, die heilpädagogische Problematik von bestimmten Gesichtspunkten — psychologischen, medizinischen, soziologischen — aus zu fassen, treten Ansätze zu einer deskriptiven Heilpädagogik und zu einer theoretischen Ausmünzung der praktischen heilpädagogischen Arbeit hervor. Was gestern noch fehlte, kann so in naher Zukunft da sein.

Henri Wallon, L'enfant turbulent. Etude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental. Paris 1925. Verlag Félix Alcan. 653 Seiten.

Eine psychopathologische Studie über das Kind mit abnorm gesteigerter Aktivität. Sie stützt sich auf die Beobachtung von mehr als 200 Kindern, die einzeln charakterisiert werden. In diesen Persönlichkeitsbildern und in der psychologischen Analyse ihrer Abweichungen vom Normalen liegt die Stärke der Arbeit, weniger in den theoretischen Erörterungen über die Beziehungen zwischen Aktivitätsdefekten und Intelligenzmängeln und zwischen Aktivität und Motilität. Die Bedeutung, die der Aktivität bei der Erfassung abnormer Persönlichkeiten zukommt, geht überzeugend aus den Schilderungen des Verfassers hervor. Er unterscheidet drei Entwicklungsstadien der menschlichen Aktivität, dem ein viertes: das vorbewußte oder impulsive vorangeht. Ihm folgt als das niederste der drei das emotionelle, diesem das sensoriell-motorische und diesem als das höchste das projektive Stadium der von Willenszielen geleiteten Aktivität. Ausführlich behandelt Verfasser die motorischen Entwicklungshemmungen, deren er mehrere Gruppen unterscheidet, von denen jede auf bestimmte, lokalisierte Insuffizienzen des Zentralnervensystems bezogen wird.

Georg Bacher, Grundlagen und Ziel der Heilpädagogik vom Standpunkte der Determinationspsychologie. Halle a. S. 1924. Verlag Carl Marhold. 82 Seiten. Preis M. 2.20.

Diese kleine Schrift weist in nicht weniger als siebzehn Kapiteln auf die verschiedensten Probleme der Heilpädagogik hin und deutet ihre Lösung an. Der Leitgedanke ist dabei der, die heute vorwiegend intellektualistische Betrachtungsweise des abnormen Kindes zu ergänzen. „Der intellektuelle Defekt ist nur eine Teilerscheinung innerhalb einer psychischen Anomalie." Die Ursache der Anomalie ist in der ganzen Psyche, in einer eigenartigen Gesamtfunktion derselben zu suchen. Aus dieser Gesamtfunktion hebt er nun ein für die Entstehung pädagogischer Anomalien besonders wichtiges Moment heraus: die Determination des Bewußtseinsverlaufs, deren Kenntnis Ach durch seine Lehre von den determinierenden Tendenzen wesentlich gefördert hat. Mit Recht weist Bacher stets von neuem auf die Mängel der Determination beim Hilfsschulkind hin. Zwanglos ergibt sich hieraus eine Kardinalfrage der heilpädagogischen Arbeit: Wie und mit welchem Erfolg läßt sich die mangelhafte Determination erzieherisch beeinflussen, bessern? Verfasser schießt aber sicherlich über das Ziel, wenn er die Anomalien des abnormen Kindes schlechthin aus Determinationsschwäche und „einseitiger Reaktionsfähigkeit" entstanden deutet.

Heinrich Nöll, Intentionalität, Reaktivität und Schwachsinn. Halle a. S. 1926. Verlag Carl Marhold. 36 Seiten.

Diese Schrift bringt neue Argumente zugunsten der von Gürtler dargelegten Auffassung, daß das Grundmerkmal des Schwachsinns ein Mangel an intentionaler Beziehung, an der Fähigkeit, Empfindungskomplexe und Komplexe von Erinnerungsbildern gegenständlich zu denken, sei. Verfasser ergänzt diese These, indem er auf die enge Beziehung der Fähigkeit der Gegenstandserfassung zum Ausdrucksvermögen im weiteren Sinn oder zur Reaktivität hinweist. Seine Darlegungen sind klar und fesselnd.

Hermann Horrix, Begriffsbildung und Gedankenausdruck in der Hilfsschule. Methodische Winke und vollständige Lektionen im Arbeitsunterricht zur Einführung der Hilfsschüler in das Verständnis und die Anwendung der Muttersprache. Mit 20 Abbildungen. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. Halle a. S. 1925. Verlag Carl Marhold. 268 Seiten. Preis M. 6.75.

Die auf dreißigjähriger Erfahrung aufgebauten und absichtlich auf die Hilfsschulpraxis eingestellten Ausführungen des Düsseldorfer Heilpädagogen erstreben eine sprachliche Schulung, die sich sowohl auf der Erweiterung des Wortschatzes durch Weckung des Begriffsverständnisses, als auch auf die systematische Pflege der Sprachform durch Sprachtechnik erstreckt. Angesichts dieser fein abgewogenen und differenzierten Methodik mit der der Hilfsschulpädagog aus seinem Schüler herausholt, was eben noch herauszuholen ist, muß man über die Naivetät eines der „neuesten" Pädagogen staunen, der die Hilfsschule für entbehrlich hält, wenn nur an die Stelle der heutigen Volksschule eine in Gemeinschaftsgruppen aufgebaute, neue, freie Volksschule tritt[1]. In einer solchen Schule will er „ausgesprochene Hilfsschüler" in zwei bis drei Jahren für die normale Volksschule reif gemacht haben. Es geschehen noch Zeichen und Wunder!

Erna Corte und Lucy Corvinus, Entwicklungsgehemmte Kinder in Vorbereitungsklasse und Sonderkindergarten. Leipzig 1926. Verlag Quelle & Meyer. VIII und 127 Seiten. Preis gebunden M. 4.—.

Dem kleinen Buch, das zur „Bücherreihe des Deutschen Fröbel-Verbandes" gehört, schickt Lili Droescher ein Geleitwort voraus. Sein erster, von Erna Corte verfaßter Teil behandelt die organisatorische Ausgestaltung der Vorbereitungsklassen (Schulkindergärten, Vorklassen) für zurückgebliebene und andere noch nicht schulreife Kinder auf Grund des vom Deutschen Archiv für Jugendwohlfahrt in Berlin gesammelten Materials. Im zweiten und dritten Teil berichtet Lucy Corvinus über die Gestaltung und die Arbeit einer vom Pestalozzi-Fröbel-Haus geschaffenen Vorbereitungsklasse für entwicklungsgehemmte Kinder und eines zum gleichen Institut gehörigen Sonderkindergartens für geistig minderwertige und schwer erziehbare Kinder.

Franz Kramer, Die Willenskrankheiten und ihre pädagogische Therapie. (Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 1003). Langensalza 1924. Verlag Hermann Beyer & Söhne. 28 Seiten. Preis M. —.40.

Es ist viel, was Verfasser in diesem „Buch" (wie er es nennt), von dem noch sechs

[1] Vgl. Peter Petersen, Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Langensalza 1927. S. 15.

Seiten durch Titel, Vorwort usw. beansprucht werden, leisten will. Er handelt von der Analyse der Willenserscheinungen, dem normalen und abnormen Triebleben, einer angeblich spezifisch deutschen Willenskrankheit (dem triebartigen Drang zum Sicheinfügen), dem „höheren Wollen", den Möglichkeiten einer pädagogischen Willensbeeinflussung, den erzieherischen Maßnahmen gegen irregeleitete Triebe und anderes.

August Aichhorn, Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung. Mit einem Geleitwort von Sigm. Freud (Internationale Psychoanalytische Bibliothek Nr. XIX). Leipzig, Wien, Zürich 1925. Internationaler Psychoanalytischer Verlag. 291 Seiten.

Hier will ein erfahrener Praktiker der Fürsorgeerziehung zeigen, wie mit Hilfe psychoanalytischer Kenntnisse in einzelnen Fällen Verwahrlosungserscheinungen auf ihre Ursachen zurückgeführt werden und ihre Behebung versucht wird. Er will dabei seine Vorträge nicht als wissenschaftliche angesehen wissen. Trotz dieser betonten Nichtwissenschaftlichkeit ist das klare und kluge Buch eine wissenschaftliche Leistung, die auch außerhalb des Kreises der Psychoanalytiker Anerkennung finden wird. Nicht bloß die Verwahrlostenerziehung, sondern die Erziehung überhaupt hat die Aufgabe, den zur Selbstbehauptung befähigten, den „primitiv realitätsfähigen" Menschen „kulturfähig" zu machen, wozu es einer in der Erbanlage gegebenen Bereitschaft bedarf. Kulturfähig wird das Kind, indem es lernt, Lustgewinn aufzuschieben oder auf ihn zu verzichten, Unlust zu ertragen, Triebregungen auf höhere Ziele abzulenken, und so in die Kulturgemeinschaft hineinwächst. Den Verwahrlosten ist dieses Hineinwachsen nicht oder noch nicht gelungen. Die Äußerungen der Verwahrlosung sind nur Symptome eines nicht mehr sozial gerichteten Kräfteablaufes im Individuum. Schon ehe sie auftraten, war ein Zustand der „latenten Verwahrlosung" da. An ihrem Zustandekommen sind mehrere Faktoren beteiligt: die aus der Erbanlage gegebene Konstitution und erste Kindheits- oder sonstige Erlebnisse, die denen ähnlich sind, die nach Auffassung der Psychoanalytiker zu Neurosen und Psychosen führen. An wirklich beobachteten und behandelten Fällen wird nun gezeigt, wie Verwahrloste unter Zuhilfenahme der psychoanalytischen Methodik und von psychoanalytischen Gesichtspunkten aus erzogen werden. Referent vermißt eine systematische psychologische Beschreibung und Abgrenzung des Zustandsbildes der psychischen Verwahrlosung, aus der sich zwangsläufig eine Typik ergeben würde. Er glaubt weder, daß alle vom Verfasser beschriebenen Fürsorgezöglinge Verwahrloste sind, noch daß sich unter ihnen auch bloß die wichtigsten Typen der Verwahrlosung finden. Er findet nur eine Auswahl von Individuen vor, die sich der Anwendung psychoanalytischer Gesichtspunkte günstig erweisen. Doch er muß anerkennen, daß Verfasser zur Theorie der psychischen Verwahrlosung und zum Problem ihrer erzieherischen Beeinflussung anregende und wertvolle Beiträge geliefert hat.

Erwin Lazar, Medizinische Grundlagen der Heilpädagogik für Erzieher, Lehrer, Richter und Fürsorgerinnen. Wien 1925. Verlag von Julius Springer. V und 102 Seiten. Preis M. 3.90.

Im Gegensatz zu den Problembüchern, die das abnorme Kind und den abnormen Jugendlichen von einem einzigen oder ganz wenigen Gesichtspunkten aus erfassen und erzieherisch beeinflussen wollen, weist hier der Wiener Kinderpsychiater und Leiter der heilpädagogischen Abteilung der Universitäts-Kinderklinik auf die ganze Fülle von Gegebenheiten und ursächlichen Faktoren hin, die bei der Beurteilung zu berücksichtigen sind. Die Betrachtungsweise ist vornehmlich die des Psychiaters. Unter den abnormen Kindern und Jugendlichen werden vorzugsweise die „dissozialen" erörtert. Lazar spricht von den inneren und äußeren Ursachen der Abnormität und dem Zusammenwirken beider, von den Einflüssen der Familie und der Sexualität, von kindlichen Ungezogenheiten, den Beziehungen der Dissozialität zur Kriminalität, von den psychopathischen, neurotischen, schizophrenen, paranoischen und zyklischen Erscheinungen bei den Abnormen, von den Charaktereigentümlichkeiten der Schwachsinnigen, dem Vorkommen der Kretschmer'schen Körperbautypen unter den Abnormen und der Bedeutung der Körperbautypen für die Praxis der Fürsorgeerziehung. Die Ausführungen gehen überall auf eigene Beobachtungen und Versuche zurück und spiegeln den reichen Erfahrungsbestand des Verfassers wider.

* *

Begrenzung und Sicherung der Erziehungsreform.[1]

Von Wilhelm Thormann.

I.

Wenn wir der gegenwärtigen Reformbewegung auf ihren eigenen Lebensgrund schauen, dann scheint aus diesem Grunde eine große Anzahl von verschiedenartigen und sehr oft gegensätzlichen Strömungen hervorzuquellen. Nun hat diese Reformbewegung von Anfang an keinen einheitlichen Charakter gehabt. Sie ist ja doch auch aus verschiedenen Ursachen hervorgegangen und von den verschiedensten Triebkräften und Absichten erfüllt gewesen. Dennoch war das Bild, das uns diese Bewegung darbot, ziemlich eindeutig; ich denke vor allem an das Bild, das uns die Lehrerschaft als ein Spiegel derselben sehen ließ. Wir sehen die große Masse der Lehrerschaft im bisherigen Geiste weiter arbeiten und als bloße abwartende Zuschauer der Lehrergruppen, die eine Reform der Schule auf ihr Banner geschrieben hatten. Und diese Reformer fühlten sich im weitesten Maße als Mitarbeiter an einem großen Werk. Was sie zu einer Gemeinschaft zusammenschloß, war die Begeisterung, mit der sie an die Vollendung dieses Reformwerkes gingen. Solange diese Reform von wenigen entfacht und getragen wurde, solange sie für all die anderen mehr oder minder eine nur literarische Bewegung blieb, änderte sich an diesem Bilde wenig; es breitete sich diese Bewegung nur immer mehr aus und ließ Forderungen aus sich entstehen, die immer rücksichtsloser mit der „alten Schule" abrechneten und sich immer entschiedener für die „neue Schule" einsetzten. Der Ausgang des Weltkrieges, der, wie wir alle wissen, die Reformbewegung nicht einleitete, sondern durch den sie nur stärker und mehr und mehr zu einer öffentlichen Angelegenheit wurde, bot zudem die beste Gelegenheit dar, mit einer allgemeinen Reform unseres Bildungswesens die neue Zeit heraufzuführen. Die pädagogische Reform, in welcher von Anfang an allgemeine Kulturtendenzen lebendig waren, erhielt nunmehr eine ganz bestimmte nationale Aufgabe: Sie sollte das innerlich zusammengebrochene Volk mit neuen Lebenskräften erfüllen und seinen kulturellen und politischen Wiederaufstieg mit erreichen helfen. Wenn wir nun die Gegenwart verstehen wollen, dann müssen wir vorerst erkennen, daß sich dieses Bild von Grund auf geändert hat.

[1] Vortrag, gehalten im Halleschen Lehrerverein, August 1927. Ich möchte auch hier vorherbemerken, was ich meinem Vortrag ebenfalls vorausgeschickt habe: Das Folgende enthält nur eine kritische Begrenzung und Sicherung der Erziehungsreform, den positiven Aufbau meiner Erziehungsreformgedanken bleibe ich noch schuldig, wenn auch die Ansätze und Grundlagen dieses Aufbaus im Vortrag bereits zutage treten.

Die pädagogischen Umstürzler sind zwar noch nicht ausgestorben, sie halten vielmehr auch in unserer Zeit die Geister in Erregung. Sie bilden aber in der gegenwärtigen pädagogischen Welt nur eine bestimmte Gruppe, neben der sich andere deutlich hervortun. Einmal hat aber nach dem Kriege die Zahl der besonnenen Reformer beträchtlich zugenommen, deren Reformforderungen nicht aus einer blinden Begeisterung für das Neue und einer ungeprüften Verwerfung des Alten entspringen, sondern die nach den Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Erziehungsreform mit Ernst und bewußter Verantwortung fragen. Sowohl ihnen als auch jenen Revolutionären stellten sich in wachsender Zahl und mit immer schärfer werdenden Mitteln die pädagogischen Reaktionäre entgegen, die in so mancher Hinsicht heute das Feld behaupten. Schon als es sich um die äußere, organisatorische Reform unseres Schulwesens handelte, meldeten sich die Verteidiger des Alten zum Wort und widersetzten sich einer Neugestaltung unseres deutschen Bildungswesens. Sie ließen in der Folge nicht davon ab, und was wir etwa an innerer und äußerer Unterhöhlung der Grundschule von 1920 bis heute erfahren haben, das ist der sichtbare Erfolg dieser Reaktionäre. Auf dem Gebiete der Lehrerbildung ist es nicht viel anders. Und heute, wo es sich um den inneren Geist der deutschen Schule handelt, da ist die Reaktion noch stärker und rühriger, darum aber auch viel gefährlicher und vernichtender, weil sie nicht nur das Geforderte unmöglich macht, auch nicht nur, weil sie den Erfolg der letzten Jahre wieder zu zerstören droht, sondern weil sie in der Schule einen Geist aufrichten will, der vernichten würde, was aus der deutschen Schule im Laufe des letzten Jahrhunderts mehr und mehr geworden ist: die staatlich gesicherte Schule im Dienste der deutschen Jugend und der deutschen Kultur. Die bitteren Erfahrungen der letzten Jahre und die scheinbare Hoffnungslosigkeit der nächsten Zukunft haben Zweifel in die Herzen vieler gesenkt, die an der Schulreform mitgewirkt haben. Die pädagogischen Pessimisten bilden heute eine deutlich wahrnehmbare Gruppe in der pädagogischen Welt. Es sind das vor allem diejenigen, die sich in die Stille ihrer Schulstube und in die Enge des Bereiches ihrer persönlichen Berufsarbeit zurückgezogen haben und von hier aus die große Entwicklung nur mit bangen Sorgen verfolgen. Doch abgesehen von denen, die sich jeder Reform widersetzen und denen, deren pädagogischer Wille gelähmt ist, gibt es heute noch eine ansehnliche Gruppe, die sich mit der Schulreform in einem ganz anderen Sinne beschäftigt. Sie kann auch nicht zu den vorhin erwähnten besonnenen Reformern gerechnet werden, weil sie ihr Geschäft nicht so sehr in einer Reform der Schule sieht, als vielmehr in einer Besinnung auf diese Reform, um die Grenzen der Reform zu erkennen. Die kritischen Pädagogen, wie wir diese einmal bezeichnen wollen, nehmen demnach erkennend Stellung zur Schulreform und behandeln dieselbe als ein theoretisches Problem. Wenn gegenwärtig in der Literatur allenthalben Grenzfragen erörtert

werden, so ist das, wie wir hier sogleich betonen wollen, keine völlig neue Erscheinung; denn wir haben ja bereits hervorgehoben, daß es schon lange eine Gruppe von Reformern gibt, die mit Besonnenheit ihr Werk angefangen und durchzuführen versucht haben. Was hieran allenfalls neu ist, das ist, daß sich die besinnende, erkennende Haltung verselbständigt hat, in welcher Verselbständigung nun aber Gefahren liegen, die hier gleich zu Beginn aufgedeckt werden sollen. Wer nur Theoretiker ist, wer mit der Praxis der Reform in gar keinem Zusammenhang steht, wem die Besinnung und Erkenntnis in diesem Fall einzig und allein ein theoretisches Anliegen ist und nicht aus der Mitarbeit an der Neugestaltung zur Besinnung getrieben wird, der verliert sich in der Grenzsetzung allzu leicht in einen unfruchtbaren Skeptizismus. Und diese skeptische Pädagogik ist geeignet, Pessimismus und Reaktion zu verstärken. Will die kritische Pädagogik diesen Gefahren entgehen, dann darf sie sich nicht auf die eine Aufgabe der Kritik beschränken, auf die Begrenzung, die immer negativ ist, sondern da muß sie selbst diese Begrenzung nur der Erfüllung der positiven Kritikaufgabe wegen unternehmen, die wir als die Sicherung der Reform bezeichnen wollen. Eine solche kritische Sicherung der pädagogischen Reform scheint mir nun aber nach innen und außen hin unbedingt notwendig zu sein. Ich sehe darin meine vornehmste Aufgabe und bin der Auffassung, daß eine derartige Reformkritik die Erziehungsreform nicht hemmt, sondern fördert, weil sie der Reform eben nur deswegen Grenzen setzt, um ihr die Erfüllung ihrer Aufgaben zu sichern.

II.

Eine Kritik der Schulreform, in dem von uns gemeinten Sinn, muß vorerst die Grenzen bestimmen, die für sie selber gelten, vor allem muß sie deutlich das Gebiet angeben, auf welchem sie sich betätigen will. Zwar wird eine ganz reine Scheidung der Gebiete niemals zu gewinnen sein, weil jede Reformkritik in eine Erziehungskritik, d. h. in eine Grenz- und Aufgabensetzung der Erziehung hineinreicht; denn Grenzen jeder pädagogischen Reform sind selbstverständlich die allgemeinen und besonderen Grenzen der Erziehung, soweit sie nämlich einmal im Wesen der Erziehung, zum andern in der augenblicklichen Kultur- und Erziehungslage liegen und sich durch die Erziehung selber nicht ändern und aufheben lassen. Gegenüber einem unbesonnenen Enthusiasmus in der Erziehungsreform der letzten Jahrzehnte, gegenüber dem häufigen Mangel an Wirklichkeits- und Möglichkeitssinn und der Verkennung der eigentlichen pädagogischen Notwendigkeiten mag eine solche Grenzsetzung heute angebracht sein. Und was uns an derartigen Grenzsetzungen in unseren Tagen begegnet, das geht denn auch vielfach darauf aus, die wahren und möglichen Aufgaben der Erziehung festzustellen, vor blindem Eifer und ideologischen Verstiegenheiten zu warnen, die auf Herrschaft hindrängenden pädagogischen Ideen

in den Dienst zurückzuzwingen, den sie im Ganzen des kulturellen Lebens zu erfüllen haben. Bevor wir daher die Erfüllung der engeren Aufgabe einer Reformkritik in Angriff nehmen, sei auf die einzelnen Versuche hingewiesen, die einer allgemeinen Erziehungskritik zuzurechnen sind. Wenn wir dabei auf die Versuche, wie sie von Krieck, Litt, Grisebach, Zeidler, Hoffmann, Delekat u. a. vorliegen, im einzelnen nicht eingehen, so hat das darin seine Ursache, weil es uns hier einzig und allein auf das Grundsätzliche des von ihnen Vorgebrachten ankommt, aus welchem Grunde wir darum auch nicht ihre Meinungen und Überzeugungen darstellen wollen, sondern uns mit der Erörterung der in diesen Schriften behandelten Probleme begnügen, wodurch wir zudem der Gefahr entgehen zu wiederholen und mißzuverstehen. Wer sich mit diesen Dingen weiter befassen will, muß die Schriften der Genannten selber studieren.

Die Grenzfrage ist ohne Zweifel eine sehr alte Frage der Pädagogik. Die Geschichte der Erziehungstheorien liefert nun auch den Beweis, daß von den Möglichkeiten oder Grenzen der Erziehung nach verschiedenen Seiten hin und in verschiedenartigen Bedeutungen gesprochen wurde. Die Entgegensetzung der Auffassungen, von denen die eine die Allmacht, die andere die Ohnmacht der Erziehung behauptet, kann bereits verschieden gedeutet werden und ist auch zweifellos verschieden gemeint worden. Wir denken dabei zuerst an die tatsächlichen Möglichkeiten der Erziehung, vor allem an die seelischen Voraussetzungen der Erziehungstätigkeit, die wir mit dem Begriff „Bildsamkeit" zusammenfassen. Die Erziehung erreicht nicht all das, was sie will, sondern allein das, was sie erreichen kann. Wobei wir nun auch all die anderen tatsächlichen Voraussetzungen mit in Betracht ziehen wollen, die eine Lehre von den seelischen Möglichkeiten noch außerhalb ihrer Berücksichtigung läßt. Unsere Erziehungsarbeit stößt ja doch tagtäglich auf solche außerseelischen Möglichkeiten und Bedingungen, seien es nun politische, wirtschaftliche, soziale, konfessionelle oder sonst welcher Art. Damit ist der Kreis der tatsächlichen Voraussetzungen der Erziehung bereits viel weiter gezogen, auch dann noch, wenn wir unter die seelischen Bedingungen diejenigen einrechnen, die in der Seele des Erziehers liegen, welche der Erziehungsarbeit nicht nur ihre Form aufprägt, auch nicht nur durch sie eine Form erhält, sondern in vieler Hinsicht auch die Grenzen des zu Erreichenden bestimmt. Die Erziehungsreform darf weder vom Kinde noch vom Erzieher zu viel fordern, die Reform und die Theorie darf von beiden nicht zu hoch denken. Für die Reform will dieser Satz vor allem besagen, daß sie nicht von einem völlig falschen, unwirklichen, wenn auch noch so idealen Erzieherbild und Zöglingsideal ausgehen darf, wenn sie auf die fortschrittliche Gestaltung des Erziehungslebens einen Einfluß ausüben will. Es ist zwar nicht notwendig, daß wir uns in unseren pädagogischen Hoffnungen und Versuchen durch den Hinweis auf die Durchschnittlichkeit des öffentlichen Erziehers wankend machen

lassen; denn nicht der Durchschnitt, sondern die über dem Durchschnitt liegenden Kräfte bestimmen den pädagogischen Fortschritt. Weit wichtiger ist, zu erkennen, daß nicht jede pädagogische Leistung einen pädagogischen Genius verlangt, daß vielmehr die Erziehung eine allgemeinmenschliche Leistung ist, zu der alle Menschen als Menschen berufen und vielfach auch fähig sind. Es kann nach meiner Auffassung dem nicht genug entgegengetreten werden, daß die Erzieher nur eine kleine Gruppe von Menschen darstellen sollen, die sich ähnlich wie die Künstler von den „gewöhnlichen" Menschen unterscheiden. Die Entstehung eines Berufserziehertums hat uns zweifellos in dieser Hinsicht auf falsche Wege geführt, so daß es an der Zeit ist, auf die unzähligen pädagogischen Kräfte hinzuweisen, die außer dem Berufserzieher am Werke sind. Vom „pädagogischen Genius" in dem Maße zu sprechen, wie das in den letzten Jahrzehnten geschah und heute noch geschieht, ist ebenso wirklichkeitsfalsch und wirklichkeitsgefährlich wie die Rede vom „Genius im Kinde". Das wissen alle Erzieher und Lehrer, wenn sie ernst genug prüfen.

Das Wort von der All- und Ohnmacht der Erziehung kann nun aber ferner die folgende Bedeutung annehmen. Es kann nämlich gefragt werden und ist ja auch immer wieder gefragt worden: Welchen Einfluß hat die Erziehung auf die Fortentwicklung der Kultur? Zwar in den meisten Fällen wurde nach der Möglichkeit eines solchen Einflusses gar nicht erst gefragt, sondern er wurde als selbstverständlich angenommen. Wo nun aber diese Frage gestellt wird, da stehen sich sehr oft, wie auch in unserer Zeit, zwei gegensätzliche Auffassungen gegenüber, weil auf diese Frage mit Ja und mit Nein geantwortet wird. Wer jeden Kultureinfluß der Erziehung bestreitet, der leugnet damit auch jede Erziehungsmöglichkeit, weil jede pädagogische als solche auch eine kulturelle Beeinflussung ist, und weil jeder Einfluß auf den einzelnen Menschen immer auch ein Einfluß auf die Gesamtkultur ist, in welche das Einzeldasein hineinverflochten und für die jeder Mensch ein Träger ist. Bestritten wird aber in den meisten Fällen nur der entscheidende, beherrschende Einfluß auf die Form, den Gehalt und die Entwicklung der Gesamtkultur. Wenn sich in dieser Hinsicht die Pädagogik mehr Hoffnungen macht, als sie zu erfüllen vermag, wenn sie glaubt, einen mitbestimmenden Einfluß auf die Entwicklung unserer deutschen Kultur zu haben; wenn sie glaubt, daß auch sie an Staat, Gemeinschaft, Religion und Wirtschaft ihre Forderungen zu stellen hat und auf die allmähliche Anerkennung und Verwirklichung dieser Forderungen hofft, so sehe ich darin keine so große Gefahr, als wenn sie lähmende Zweifel in diesen Glauben hineinträgt und sich über die Erfüllbarkeit ihrer Hoffnungen Sorgen macht. Unverantwortliche Utopie und oberflächlicher Optimismus haben ihre Grenzen in der Erziehung, nicht aber ein die Grenzen der Wirklichkeit überwindender Glaube und nicht eine die Schranken der menschlichen Kräfte überstei-

gende Hoffnung, weil nach meiner Auffassung die Erziehung immer mehr in Gefahr ist, von fremden Mächten unterdrückt zu werden, wie das wiederum heute besonders hart der Fall ist, mehr als die Gefahr bestand und besteht, daß jene Mächte „pädagogisiert" werden. Zwar dies ist unbestreitbar, den Schutz vor jener Erdrückung gewinnt die Pädagogik niemals dadurch, daß sie jenen Mächten ihr Eigengesetz aufzuprägen sucht und die berechtigten Forderungen und Ansprüche dieser fremden Mächte unberücksichtigt läßt; sondern zu diesem Zweck muß sie sich in sich selber festigen, damit sie den Anstürmen standzuhalten vermag, die diese Mächte auf die Erziehung und ihre Träger unternehmen. Wenn sie das tut und vollbringt, wird sie nicht allein unabhängig von den übrigen Kulturmächten, sondern den Gang der Gesamtkultur aus eigener Kraft mitbestimmen.

Wenn wir die letzten Gedanken tiefer verfolgen werden, dann rückt das Grenzproblem ganz von selbst in eine andere Denkebene. Dann stehen wir mit einem Mal nicht mehr vor den tatsächlichen Grenzen der Erziehungsarbeit, sondern vor den Grenzen des Erziehungsrechtes und der pädagogischen Freiheit des Erziehers. Grenzen des Erziehungsrechtes begegnen wir heute immer wieder, und zwar setzen nicht allein außerpädagogische Mächte der Erziehung Grenzen, sondern die Erziehungsmächte unserer Zeit begrenzen sich selber gegenseitig in ihrem Recht, die Erziehung zu bestimmen. Die Gegenwart ist erfüllt mit einem Kampf der Elternschaft, der Lehrerschaft, der Parteien, der Konfessionen um das Erziehungsrecht, vor allem um ihr Recht auf die Schule. Ich muß in diesem Zusammenhang darauf verzichten, die innere Problematik dieses Kampfes aufzudecken, dazu reicht eine bloße Skizzierung, wie wir sie hier üben, nicht aus. Wir haben aber wohl alle das Gefühl und die Gewißheit, daß es hierbei um mehr geht, als um bloße erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse und methodische Berichtigungen, hier geht es um Entscheidungen, die das Schicksal der deutschen Schule künftig bestimmen werden. Das Zugeständnis der Mitarbeit an der Erziehung in der Schule wird von den außerschulischen Erziehungsmächten ja doch häufig so verstanden, als könnten sie nun die Schulerziehung in den Dienst ihrer selbstsüchtigen Interessen spannen, wodurch dann aus der Mitarbeit eine Arbeit gegen die Schule wird, weil sie der öffentlichen Schule die Erfüllung ihres pädagogischen Berufes nicht leichter, sondern unmöglich machen, den ich, wie ich hier nur kurz formulieren kann, darin erkenne, die Forderungen der Lebensmächte, soweit sie die Fortentwicklung der deutschen Kultur gewährleisten und die Ansprüche, die die Eigenwesenheit der Jugend an die Erziehung stellt, mit-, besser durcheinander zu erfüllen. All diese Fragen können letztlich nur durch eine Besinnung auf das Wesen und die Forderungen der öffentlichen Schulerziehung geklärt werden, wie ich sie neulich in Umrissen versucht habe[1]; gelöst werden sie nur im Leben selber.

[1] In der Zeitschrift „Verstehen und Bilden", Jahrgang 1927.

Bis jetzt haben wir vor allem von den Grenzen gehandelt, die der Erziehung in der Hauptsache von „außen“ gesetzt werden. Nun wohnen dem Gesamtbereich der Erziehung aber selber Grenzen inne, wie sie sich die Teilbereiche derselben setzen und setzen müssen. Wir müssen uns in ihrer Schilderung auf das Offenliegende beschränken. Einmal handelt es sich um eine gerechte Abwägung der eigentlichen Erziehungsforderungen und der Unterrichtsforderungen. Damit sind eine ganze Reihe von Aufgaben gestellt, wie wir sie hier nicht einmal in Umrissen angeben können. Der Kampf gegen Intellektualismus und Enzyklopädismus, die auch darin zum Ausdruck kommen, daß man vom Unterricht alle pädagogischen Erfolge erwartete, hatte eine Unterwertung des Unterrichts zur Folge, wonach vom Unterricht nun gar keine Erziehungserfolge mehr erwartet werden. Daß sich Pädagogik und Schularbeit darauf besinnen, daß es auch eine unmittelbare erzieherische Beeinflussung gibt, eine Erziehung ohne Unterricht und nicht nur eine Erziehung durch Unterricht, muß als ein großer Fortschritt bezeichnet werden. In Zukunft muß es nun aber auch wieder gelingen, Bedeutung und Grenzen des Unterrichts zu erkennen und in der Praxis zu beachten. Die in der Arbeitsschulpädagogik nach meiner Auffassung immer mehr hervortretende Tendenz auf eine Überwindung des didaktischen Materialismus und didaktischen Formalismus und auf die Einlagerung des didaktischen Problems in das pädagogische, ohne die Grenzen zu überschreiten und die Eigenheiten beider zu zerstören, verspricht uns die Erfüllung der geforderten Erkenntnis. In der Erziehung selber kommt es dann darauf an, aus dem Gegensatz der beiden Prinzipien „Zwang“ und „Willkür“, die beide unpädagogisch sind, herauszufinden und zwischen den beiden Erziehungsgrundsätzen „Autorität“ und „Freiheit“ einen gesunden Ausgleich zu finden. Es kann das zwar nicht mit einem Mal und gleich für immer geleistet werden, vielmehr ist damit eine ewige Aufgabe der Erziehung angegeben, um die sie sich immer von neuem bemühen muß. Im Eigengebiete des Unterrichts begegnen wir einem Prinzipienpaar, das mit dem soeben genannten aufs engste verwandt ist. Sie gehen nach meiner Ansicht beide aus einer Wurzel hervor: „Rezeptivität“ und „Spontaneität“. Es gehören hierher auch die jetzt so vielgenannten Gegensätze „Lernen“ und „Arbeiten“, „Erlebnis“ und „Ausdruck“. Wir besinnen uns heute bereits mehr und mehr auf die innere Zusammengehörigkeit von Einwirkung und Auswirkung, von Aufnehmen und Selbsttätigsein. Darüber hinaus liegt ein weiterer didaktischer Gegensatz, der zwischen „Stoff“ und „Seele“, besser der zwischen dem objektiven Eigengesetz des Bildungsinhaltes und dem Wesensgesetz der zu bildenden Seele. Das heißt nichts anderes, als daß der Bildungsinhalt nicht zu einem bloßen Bildungsmittel herabgewürdigt werden darf, mit welchem Lehrer und Schüler willkürlich verfahren könnten; somit muß der Unterricht dem Gesetz, das dem Bildungsinhalt selber innewohnt und uns

den Blick in das Reich der Werte erst zu erschließen vermag, gerecht zu werden trachten, weil er nur dadurch den echten Bildungsgehalt desselben zu entbinden vermag. Die jüngste Entwicklung der Arbeitsschulbewegung (Kerschensteiner, Fischer, Scheibner) steht bereits unter dem Zeichen einer solchen Erkenntnis. Dann wollen wir hier nur hinweisen auf die Aufgabe, die uns mit der wertgemäßen Verbindung von Geistes- und Leibeserziehung heute gestellt ist. Auf dem letzteren Gebiete sind ohne Zweifel große Fortschritte gemacht, nicht minder droht aber auch hier die Gefahr der Überspannung.

Mit diesen immanenten Grenzsetzungen wollen wir unsere Skizze der Erziehungskritik abschließen; um ein wichtiges Gebiet dieser Kritik nicht ganz und gar auszuschließen, sei wenigstens hingewiesen auf eine Grenzsetzung, die zwischen der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit notwendig zu sein scheint. Daß zwischen den beiden Grenzen bestehen, kann gar nicht bestritten werden; Wirklichkeit ist immer etwas anderes als Wissenschaft. So muß auch zugestanden werden: die wirkliche Lösung der vorhin gestellten Aufgaben kann schließlich nur die Erziehungsarbeit vollbringen, womit aber nicht gesagt ist, daß die Erziehungserkenntnis ohne jeden Einfluß auf die Praxis und die Wirklichkeit der Erziehung sei, wenn sich auch wohl die Förderung der pädagogischen Wirksamkeit durch die pädagogische Erkenntnis nur demjenigen offenbart, der sie in sich und seiner eigenen Arbeit selber erfährt.

III.

Nachdem wir so gesehen haben, wie die Reform der Erziehung auch ihre Grenzen an den Grenzen der Erziehung findet, und nachdem wir erkannt haben, welche Forderungen daraus für den Erziehungsreformer erwachsen, wollen wir jetzt den Grenzen der pädagogischen Reform nachgehen und die Forderungen zu erkennen versuchen, die sie stellen. Wenn es bei einer Erziehungsreform einzig darauf ankäme, die bisherige Erziehung nur umzuformen, das Alte nur in sein Gegenteil zu verkehren; oder wenn es allein darauf ankäme, an Stelle des Alten ein „Neues“ zu setzen, das sich vielleicht, wenn man es näher besieht, nur als eine „Erneuerung“ des Bisherigen oder schon einmal Dagewesenen erweist, wie man es von dem „Neuen“, was heute vielfach verkündet wird, sehr oft mit Recht sagen darf, dann hätte es wenig Sinn, sich mit einer Reform der Erziehung ernsthaft zu beschäftigen. Die echte Erziehungsreform will aber mehr als eine derartige bloße Umformung und Erneuerung, sie will Form und Geist der Erziehung vollkommener gestalten und ist gerichtet auf die eigene höchste Idee der Erziehung. Das soll nicht heißen, daß sie der Erziehungsarbeit nur höhere Ziele stellt, sondern daß sie diese Arbeit ihrer ideellen Vollendung immer mehr annähern will. So gesehen, ist die Reform der Erziehung nicht nur eine Epoche, ein Wendepunkt in der Erziehungs-

geschichte, sondern eine ewige Aufgabe der Erziehung, die sie an sich selber so lange zu erfüllen hat, wie sie ausgeübt wird. Daß zu bestimmten Zeiten die Reformideen ganz besonders deutlich in den pädagogischen Lichtkreis treten, ist nur auch ein Beweis dafür, daß die innere und äußere Vollendung der Erziehung nicht gleichmäßig fortschreitet, sondern daß sie mit jedem Wechsel der Erzieherschaft und der zu erziehenden Generation, wie mit jedem Wandel in der allgemeinen Kulturlage vor neuen Aufgaben, vor immer neuen Anfängen steht. Wir lebenden Erzieher setzen die Arbeit unserer Vorgänger nicht in dem Sinne fort, wie man von Fortsetzung sehr oft zu sprechen pflegt, daß man die Arbeit da aufnimmt, wo sie andere niedergelegt haben, sondern wir müssen alle unseren eigenen Weg zur pädagogischen Vollendung gehen und können an den Vorfahren höchstens Vorbildung und Aufmunterung finden. Selbst wenn wir einmal annehmen, die Idee der Erziehung sei übergeschichtlicher, unzeitlicher Gestalt und somit dem dauernden Wechsel, dem Auf und Ab, dem Für und Wider, dem Vor und Zurück der Wirklichkeit entrückt, wir müssen dennoch aus unserem Wesen und aus unserer besonderen Lebens- und Erziehungslage mit eigener Kraft und eigener Verantwortung den Weg zu ihr suchen, um sie in unserem Erziehertum und in unserer Erziehungsarbeit in dem Maße wirklich werden zu lassen, wie es uns möglich ist.

Damit ist, wenn wir das Gesagte in seinen tiefsten Wurzeln erfassen, eine doppelte Erkenntnis gewonnen: einmal haben wir hineingeschaut in die Unendlichkeit der Reformaufgabe, zum andern haben wir erkannt, daß jede wahre Erziehungsreform das Selbstwerk des Erziehers sein muß. Das sind nun auch die Leitgedanken der folgenden Betrachtungen. Wenn wir uns neben einer Begrenzung der pädagogischen Reform ihre Sicherung zur Aufgabe gestellt haben, dann treten wir nunmehr auch in diese Sicherung der Erziehungsreform ein, in eine Sicherung, die gemäß der soeben hervorgehobenen Erkenntnis auch von doppelter Art sein wird, die wir im voraus als äußere und innere Sicherung bezeichnen wollen. Dabei wird sich dann auch herausstellen, daß die Begrenzung und die Sicherung der pädagogischen Reform miteinander zusammenhängen, daß sie einen Zusammenhang bilden, der sowohl Ziel als auch Grundlage unserer Überlegungen ist. Er muß sich als ein solcher zwar selber mehr beweisen, als daß er von uns besonders bewiesen werden kann.

Wenn ich sagte, daß jede wahre Erziehungsreform das Selbstwerk des Erziehers sein muß, dann rede ich damit keiner pädagogischen Willkür das Wort. Ein volles Verständnis dieses Satzes kann nur dann gewonnen werden, wenn wir das Wesen der Erziehung tief genug verstanden haben. Wir dürfen vor allem die pädagogische Freiheit, die wir für den Lehrer fordern müssen, nicht mit einer Willkür verwechseln. Diese Erziehungsfreiheit hat ihre ganz bestimmten inneren und äußeren Grenzen. Bevor wir dem im einzelnen nachgehen können, muß ich darauf aufmerk-

sam machen, daß diese pädagogische Freiheit des Lehrers nicht nur Grenzen hat, sondern auch Grenzen setzt. Der Begriff „Grenze" hat ja doch stets einen doppelten Sinn, den wir hier einmal als „Begrenzung" und „Abgrenzung" bezeichnen wollen. Eine Sicherung der Erziehungsreform hat darum auch immer diese doppelte Aufgabe: Sie muß die Erziehungsgrenzen und Erziehungsaufgaben deutlich erkennen lassen, und sie muß die Erziehungsfreiheit schützen. Wenn erst einmal erkannt ist, daß nur der freie, an die Erziehungsidee innerlich gebundene Erzieher sein Erziehertum und seine Erziehungsweise zu vollenden vermag, dann wird die Notwendigkeit, seine pädagogische Freiheit zu schützen, erkennbar werden. Dieser Schutz muß auch von doppelter Art sein. Wir wollen uns zuerst mit dem äußeren befassen, der uns ganz von selbst zum inneren weiterführen wird. Es kommt dabei nicht darauf an, das Pädagogische gegen Nichtpädagogisches abzugrenzen, sondern ganz allgemein auf die Verteidigung der Erzieherfreiheit gegen von „außen" kommende Anforderungen irgendwelcher Mächte, die den Erzieher in ihren Dienst zwingen wollen. Was wir im folgenden ausführen werden, das gilt besonders für die öffentliche Schulerziehung. Hier ist ja auch der Konflikt zwischen pädagogischer Freiheit und widerpädagogischem Zwang am härtesten. Wir müssen nun auch im voraus unterscheiden zwischen einer Reform der Schulgestalt, der äußeren oder organisatorischen Schulreform und einer inneren Reform des Schulgeistes, des Schullebens und der Schularbeit. Diese beiden Reformen hängen miteinander aufs allerengste zusammen, weil Gestalt und Geist der Schule in einem ebenso engen Zusammenhang stehen. Da das Bildungswesen eines Staates nicht nur aus Bildungsinteressen, nicht einmal vorerst aus diesen, sondern weit mehr aus ganz anderen, staatlichen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und religiösen Interessen entstanden ist und erhalten wird, so folgt daraus auch, daß das Bildungswesen nicht allein aus der Erziehungsidee gestaltet wird, daß vielmehr diese Idee mit den genannten Interessen um den größten Einfluß auf die Gestaltung unseres Bildungswesens ringen muß. Eine Reform der Schule liegt somit auch nicht nur in den Händen der Lehrerschaft, ja es gibt heute noch unzählige Fälle, wo man sie selbst von der Mitwirkung an der Reform ausschließt, wo man ihr die Schulreform geradezu aufzwingt. Das ist die Reform, die wir Lehrer in den letzten Jahren als die von außen kommende bis zur Genüge erfahren haben. Und diese Problematik der äußeren und inneren Schulreform und die Zwiespältigkeit der von außen kommenden und der von den Schulerziehern ausgehehenden Reform der Schule hat den Erziehungsgeist der Gegenwart ergriffen und beunruhigt. Es würde zu weit führen, wollten wir untersuchen, wie die organisatorische und die innere Schulreform einander bedingen und begrenzen; wir wollen vielmehr hier nur den Versuch machen, die Behördenreform von der Lehrerreform abzugrenzen, d. h. wir wollen uns darauf be-

sinnen, daß jede von außen in die Schulstuben eindringende Reform, wie sie in erster Linie von den Behörden ausgeht, ihre bestimmten Grenzen hat, und daß jede Schulreform schließlich eine Sache des Lehrers ist, weil nur er entscheiden kann, was er zu leisten vermag und was er seinen Kindern zutrauen darf.

Es wird niemand bestreiten, daß die Behörden ein Recht zur Mitwirkung an der Reform haben, sie haben sogar ganz bestimmte Reformpflichten. Sie haben gemeinsam mit der Lehrerschaft für die Gestaltung und Sicherung der Schulen zu sorgen; ihnen liegt, auch gemeinsam mit der Lehrerschaft, die innere Ordnung und äußere Überwachung des Schullebens und der Schularbeit ob. Dazu gehört auch die möglichste Vereinheitlichung des Unterrichts- und Erziehungszieles, der Arbeits- und Stundenpläne. Solche Vereinheitlichung hat zwar auch stets die Gefahr der Schablonisierung, die aber nur dann eintritt, wenn sich die Vereinheitlichung auf ganz bestimmte „Manieren" in Unterricht und Erziehung versteift, die die Schularbeit des Lehrers hemmen, und die dennoch hinsichtlich der eigentlichen Aufgaben der Schulerziehung völlig belanglos sind. Wo aber die Vereinheitlichung zu einer Veräußerlichung führt, da hat sie ihre eigentliche Aufgabe verkannt. Weil es nun heute an der von uns geforderten Zusammenarbeit von Behörde und Lehrerschaft noch allzu sehr fehlt, darum wird die von außen kommende Reform vielfach als Fremdes empfunden. Diese Empfindung ist um so stärker, je mehr diese Reform den Maßstab für die Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Erziehung verliert, wie das heute sehr oft der Fall ist. Vor allem sind es drei nicht zu verkennende Gefahren, die hier lauern. Als erste Gefahr möchte ich die pädagogische Beunruhigung betrachten, unter welcher Schulleben und Schularbeit so viel zu leiden haben. Diese Beunruhigung hat verschiedene Ursachen. Sie ist vorerst ein Ausfluß der Unstetigkeit der Reformversuche, des Hin und Her solcher Versuche, und mit dieser Unstetigkeit hängt aufs engste einmal der affektive Charakter (Gaudig) oder der Stoßcharakter der Schulreform zusammen, das fortwährende Neubeginnen von Reformen und Niezuendeführen einmal begonnener Reformen. Zum andern ist damit auch die innere Zusammenhangslosigkeit der einzelnen Reformen gegeben, die die Einzelreformen nicht gegenseitig fördert, sondern hemmt und aufhebt. Diese von außen kommende Schulreform ist kein einheitliches Ganze, sondern ein Vielerlei von Einzelreformen, die sich einander den Rang ablaufen und selber überstürzen. Alle drei: die Unstetigkeit, das Stoßweise, die Uneinheitlichkeit der Schulreform, die alle wiederum die verschiedensten Ursachen und Folgen haben, stehen im schärfsten Widerspruch zu einer wahren Erziehung, zu deren wesentlichen Kennzeichen ja gerade Stetigkeit, Vollendung und Einheitlichkeit gehören. Als die zweite Gefahr muß die pädagogische Veräußerlichung genannt werden, die das Bild der gegenwärtigen Reformbewegung weithin so häßlich gestaltet. Es ist das vor allem

die einseitige Einstellung auf alles nur Sichtbare in der Erziehung. Das kommt einmal darin zum Ausdruck, daß sich die Reform mit besonderer Vorliebe auf den Randgebieten der Volksschularbeit bewegt. Schreiben, Zeichnen, Singen, Sport und Werkarbeit haben ohne Zweifel auch ihren großen pädagogischen Wert; sie dürfen aber niemals derartig überbewertet werden, wie das heute so oft geschieht. Es darf vor allem nicht vergessen werden, daß die Erziehung Aufgaben zu erfüllen hat, deren Wert weit größer ist. Zwar Bedeutung und Erfolg scheinen hier in einem umgekehrten Verhältnis zu stehen. Müssen wir aber auch denn immer abmessen und nachrechnen können, was wir versucht und erreicht haben? Wir sollten nie vergessen, daß wir Erzieher auch für die Zukunft säen und an den Erfolg unserer Mühen glauben müssen, ohne ihn mit den Augen sehen zu können, ohne ihn in vielen Fällen überhaupt je erfahren zu können! Die Veräußerlichung zeigt sich in noch peinlicherer Weise in den unzähligen pädagogischen Ausstellungen, in der Hinarbeit auf Ausstellungen und der fast noch alleinigen Bewertung des Ausstellbaren. Was wir in dieser Hinsicht an pädagogischer Reklame in unseren Tagen erleben, das ist das gerade Gegenteil von echter Erziehungsreform. Nicht minder verwerflich scheint mir das Haschen nach öffentlich anerkannten Erfolgen zu sein. Eine pädagogisch interessierte Öffentlichkeit ist sehr viel wert, nicht aber eine für die Öffentlichkeit zugeschnittene Schularbeit. Wo die in echtem Erziehungsgeiste ausgeübte Erziehungsarbeit des Lehrers von sich aus keine Wirkungen in der Öffentlichkeit hat, da würden auch die Öffentlichkeit unserer Schularbeit und die Veröffentlichung unserer Schularbeiten sie nicht hervorrufen können. Es ist an der Zeit, daß wir Lehrer gegen jene Gefahren Front machen, soll unsere Arbeit nicht mehr und mehr an innerem Wert verlieren, an Wert, den sie nur in der Stille und Innerlichkeit gewinnt. Die dritte Gefahr ist die pädagogische Bevormundung. Wenn wir die Flut von Reformerlassen und Erziehungs- und Unterrichtsvorschriften der letzten Jahre überschauen, wenn wir uns die Entstehung und Durchführung derselben zur Erkenntnis bringen, dann scheint nach ihnen der Lehrer in der Schule nichts anderes mehr zu sein als der Handlanger, der an die Kinder weitergibt, was man ihm aufgibt, als der Beauftragte, der nur auszuführen hat, was man ihm vorschreibt. Ist diese Unterwertung seiner Arbeit schon erdrückend, die tatsächliche Einengung seines persönlichen Wirkungskreises macht das Maß seiner Unzufriedenheit erst ganz voll. Forderungen, die in einzelnen Fächern an uns gestellt werden, sind aufgestellt ohne Rücksicht auf die Bedeutung dieser Fächer im Gesamtsystem der Volksschulerziehung und des Volksschulunterrichts und ohne Rücksicht auf die pädagogischen Kräfte und Eigenrichtungen der Lehrerpersönlichkeit.

Es ist die große Aufgabe der Zukunft, an deren Erfüllung der endgültige Erfolg der deutschen Schulreform hängt, gegenüber der von außen

kommenden Reform, die von innen wachsende mehr zur Geltung und Auswirkung zu bringen. An Stelle äußerer Reformvorschriften muß der Wille der Lehrerschaft treten, die deutsche Schule zu dem zu machen, was ihre Idee fordert, indem jeder Lehrer an der Vollendung seines persönlichen Erziehertums und seiner Erziehungsarbeit unermüdlich arbeitet und sich die gesamte Lehrerschaft mit Geduld und Verantwortlichkeit für die Freiheit der Schule und ihrer Lehrer einsetzt.

IV.

Zu dieser inneren Reform der Schule muß sich die Lehrerschaft selber erziehen und bilden. Ich sehe darin die größte und erste Aufgabe der Lehrerfortbildung[1]. Wir wollen alles daran setzen, diese Aufgabe zu erfüllen, wollen aber auch von vornherein erkennen, daß nun auch diese Innenreform ihre Grenzen hat. Sie sollen nun aufgewiesen werden, um damit wenigstens den Problemkreis einer Reformkritik seinem Umfang nach zu durchmessen, worauf es uns hier ja nur allein ankommt; denn gerade diese letzten Erörterungen werden zeigen, daß, wollten wir die letzten Tiefen und ideellen Gründe einer Kritik der pädagogischen Reform ausschöpfen, wir erst da beginnen müssen, womit wir jetzt schließen werden.

Es handelt sich im folgenden um die Erkenntnis der Grenzen, die eine innere Erziehungsreform hat und nicht mehr um solche, die sie selber setzt. Welches sind nun die Grenzen der inneren Reform? Die pädagogische Freiheit, die es zu diesem Zweck zu bestimmen gilt, ist eingespannt zwischen einer pädagogischen Willkür und einer pädagogischen Bevormundung des Lehrers. Damit ist sie zwar in ihrem eigentlichen Wesen noch nicht bestimmt; wir haben damit nur ihre beiden Negationen angegeben, die es zu vermeiden gilt; denn wo Willkür herrscht, da sind die Grenzen der Freiheit übertreten, wo Bevormundung ist, da ist die echte Freiheit gar noch nicht erreicht. Alle äußere, behördliche Regelung und Überwachung des Schullebens und der Schularbeit hat vorerst diese beiden Aufgaben: Sie muß alle Willkür ausschließen und die Freiheit möglich machen. Es kann nicht angehen, unsere ganze öffentliche Schulerziehung, in welcher sich Klasse auf Klasse und Schule auf Schule äußerlich und innerlich aufbauen muß, ganz und gar den Eigenmächtigkeiten der einzelnen Lehrer zu überlassen. Das kann und wird auch die Lehrerschaft niemals wollen. Sie hätte ja selber am meisten zu leiden unter einer Unordnung und den Willkürlichkeiten einzelner Lehrer, weil ja kein Lehrer ganz für sich arbeitet, sondern stets in Gemeinschaft mit anderen Lehrern und allen anderen Erziehern in Haus und Leben. Es hat darum auch die Lehrerschaft eine eigene und hohe Verantwortung gegenüber ihren Mitgliedern, ihren Schülern und ihren Auftraggebern. Die Erziehungsverantwortung der Lehrerschaft

[1] Siehe meinen Vortrag auf der Herbstversammlung des Lehrerverbandes der Provinz Sachsen in Bad Kösen (Schulblatt der Provinz Sachsen Nr. 42/43).

ist ihre Pflicht und ihr Recht, das ihr durch eine zu weit gehende Bevormundung nicht genommen werden darf, und das sie sich selber durch Willkürlichkeiten in ihren eigenen Reihen nicht trüben lassen darf. Diese Verantwortlichkeit der gesamten Lehrerschaft wie auch des einzelnen Lehrers läßt uns nun auch hineinschauen in das echte Wesen der pädagogischen Freiheit. Sie läßt uns diese Freiheit als die innere Gebundenheit des Erziehers an die objektiven Gesetze der Erziehung erkennen. Alle Erziehung ist gebunden an die Eigenwürde ihrer Zöglinge und an die ewigen Ideen menschlichen Lebens. Sie ist in ihrem Kern sittlicher Natur und als solche Lebensgesetz aller echten Geistesentwicklung. In diesem sittlichen Charakter der Erziehung ist nun auch dieses Zweifache gelegen: Ihre innere Vollendung muß aus dem Erzieher selber hervorgehen, und diese ihre Vollendung ist niemals abgeschlossen. Sittlichkeit und Erziehung hängen somit aufs engste miteinander zusammen, was hier nur durch die folgenden Sätze zum Ausdruck gebracht werden soll. Ob ich ein guter Mensch werde, ist letztlich meine eigene Sache, ob ich ein guter Erzieher werde, hängt zuletzt auch nur von mir selber ab; und ferner: wie jeder Mensch um seine sittliche Vollkommenheit immerfort ringen muß, so ist auch das Streben nach innerer Vollendung unseres Erziehertums niemals abgeschlossen. Wenn wir von einer inneren Vollendung des Erziehertums sprechen, dann meinen wir damit nicht nur die Vervollkommnung unserer pädagogischen Tüchtigkeit oder gar nur Geschicklichkeit, sondern zuhöchst die Vertiefung und Reinigung des in uns lebendigen Erziehungsgeistes. Sie muß uns vor der Seele stehen, wenn wir Größe und Grenze der Erziehung erkennen wollen.

Ohne Zweifel ist die innere Vollendung unseres Erziehertums gebunden, begrenzt durch unsere Eigenart und pädagogische Fähigkeit; sie ist auch begrenzt durch die vielen Schwierigkeiten, durch die äußeren und inneren Lebensnöte, die uns drücken. Hier lassen sich nun aber wohl die Grenzen hinausschieben durch Bildung unseres inneren Menschen und durch eine Verbesserung unserer äußeren Lebenslage. Eine Grenze läßt sich aber niemals gänzlich überwinden, das ist die Grenze, die im Wesen der Erziehung selber liegt, und die alle die erfahren haben, die sich ganz in ihren Dienst gestellt haben. Es ist das die Grenze, die uns das Erzieherleben Pestalozzis, wenn wir bis auf seinen Grund blicken, in ihrer unerbittlichen Härte nacherleben läßt, wenn auch wohl nur dann im vollsten Maße, wenn unsere Seele selber bereits von dieser Tragik ergriffen ist. Wenn wir erkannt haben, daß die Größe der Erziehungsaufgabe die Grenze des Menschlichen übersteigt, daß wir Erzieher mehr erreichen müssen, als wir als Menschen erreichen können, dann stehen wir vor der Erziehungstragik. Wir dürfen uns nicht beschränken auf das Erreichbare, wie immer wieder gefordert wird, weil das Erreichbare nur dadurch erreicht wird, daß wir uns für das Unerreichbare, für die übermenschliche Idee der Erziehung einsetzen und aufopfern. Nur dann erreicht der Erzieher, was er zu erreichen

vermag, dann weiten sich auch die Grenzen seiner eigenen Menschlichkeit, dann vollendet sich auch sein Erziehertum und hebt ihn über die Grenzen seiner Person zum Ewigen hinaus. Darum dürfen uns auch die Grenzen der Erziehung, wie sie außer und in ihr liegen, nicht schrecken, darum dürfen wir auch nicht ablassen von der inneren Reform der Erziehung und der Schule, weil wir allein dadurch die deutsche Schulerziehung vollenden können zur Erfüllung ihrer Aufgaben in Gegenwart und Zukunft, und weil wir uns selber nur dadurch vollenden können und müssen. Wo dieser Glaube an die Idee der Erziehung und der Wille zu ihrer Verwirklichung in den Erziehern lebendig ist, wo sie von dem Mut zum Dienst am Übermenschlichen erfüllt sind, da hat eine Reform der Erziehung nicht ihre Grenze, nicht ihr Ende erreicht, sondern da hat sie erst den sicheren Grund und Quell erschlossen, aus dem sie sich immer wieder erneuern kann, wenn einmal die Hindernisse und Widerstände den Erziehungswillen zu lähmen drohen. Auf diesen Quell wollen auch wir uns besinnen, wenn sich in unseren Reihen die Resignation und Verzweiflung breit machen wollen, die eine Erziehungsreform von innen her untergraben. Wenn uns die Erfahrungen der letzten Jahre die überschwängliche pädagogische Begeisterung genommen haben, so wollen wir uns doch den Erziehungsglauben und die Erziehungshoffnung nicht zerstören lassen, weil nur durch sie die Idee der Erziehung und der deutschen Schule mehr und mehr lebendige Wirklichkeit werden wird.

* *

Begabungsgruppenbildung von Schulneulingen auf Grund der Zahlauffassung.

Von Karl Schieke.

A.

Den Ausgangspunkt zur vorliegenden Arbeit bildeten die beiden folgenden Probleme:

1. Wie kann ich möglichst rasch in meiner Aufnahmeklasse die Begabungsschichtung der Schüler feststellen, um die Unterrichtsarbeit von Anfang an ökonomisch zu gestalten?
2. Inwieweit bietet der Zahlauffassungstest von Rektor Dr. Dienstbach die Möglichkeit, Begabungsdifferenzen bei den Schulneulingen festzustellen?

Während das erste Problem auf die praktisch-psychologische Unterrichtsarbeit gerichtet ist, trägt das zweite mehr allgemeineren, theoretischen Charakter und sucht Mittel und Wege zur Lösung der erstaufgezeigten Fragestellung.

Die Übernahme einer Klasse verlangt von dem Lehrer, daß er sich möglichst rasch und genau über die Schülerindividualitäten und den geistigen Stand des Schülermaterials orientiert. Das Erkennen der Begabungsdifferenzen der Kinder ist eine Notwendigkeit. Es ist notwendig für die individuelle Behandlung des Zöglings und die methodische Gesamteinstellung des Lehrers auf die geistige Arbeit seiner Schüler, die durch die Struktur der Klasse bestimmt wird.

Diese Aufgabe birgt für den Lehrer große Schwierigkeiten. Diese Schwierigkeiten, die einerseits in dem psychologischen Erkennungsakt selbst liegen und andererseits mit dem Prinzip der Ökonomie der Unterrichtsarbeit verbunden sind, steigern sich für den Lehrer der Aufnahmeklasse. Er hat nicht die Möglichkeit, vorhandene Lehrerurteile zu prüfen und darauf aufzubauen, und die Eltern vermögen (meistens) auch nicht die erforderlichen Grundlagen über die Kinderpersönlichkeit zu liefern. Dazu kommt noch, daß das erste Schuljahr ein besonders umfangreiches Arbeitsgebiet umfaßt. Bestmögliche Verwertung von Zeit und Kraft im Interesse des Kindes bei der Bildungsarbeit setzt aber die Kenntnis der Schülerpersönlichkeit voraus. Je rascher der Lehrer die verschiedenen Begabungen erkennt, namentlich die schwachen, um so ersprießlicher wird seine Unterrichts- und Erziehungsarbeit sein. Aber gerade im ersten Halbjahr ist es nicht immer leicht, die „Spreu von dem Weizen" zu trennen. Gar mancher begabte Junge sitzt zurückhaltend und schüchtern in seiner Bank und beteiligt sich trotz seines Interesses nicht an dem Unterrichtsgespräch, während weniger begabte — oft die Schwätzer — mehr in den Vordergrund treten. Wie mancher Junge, der sich im Laufe zwangloser Unterhaltung hervortut, fällt später ab, wenn Unterrichtsergebnisse gefordert werden, da er, wenn es zu rechnen und zu lesen gilt, nicht die Durchschnittsleistungen erreicht, weil er formal und material den Anforderungen nicht gewachsen ist; eine Beobachtung, die sehr häufig bei Kindern gemacht wird, die mehr Freiheit und Sicherheit im Auftreten und eine gewisse Schulreife mitbringen (Blender, Kindergartenzöglinge). Weiterhin bergen große Klassenfrequenzen die Gefahren irrtümlicher Begabungsschätzung. Es kann leicht vorkommen, daß zu gut eingeschätzte Kinder von dem Lehrer eine Zeit lang weniger beachtet werden, weil sein Hauptaugenmerk auf die Schwachen gerichtet ist, und dann Lücken in der notwendigen Stoffaneignung auftreten, die der angenommenen Begabung nicht entsprechen. Aus dieser Sachlage erwuchs die Frage nach einer raschen Erkennung der Begabungsdifferenzen der Schulneulinge, um gleich von den ersten Tagen an jedem Jungen individuelle Entwicklungsmöglichkeiten für seine geistigen Dispositionen schaffen zu können.

Zur Stellung der Begabungsdiagnose kann die experimentelle Psychologie der Schule wertvolle Dienste leisten. Für die praktische Schularbeit gewinnt das Experiment gerade dadurch seinen Wert, daß es die Schüler einer Klasse unter gleiche Bedingungen stellt und außer der Leistung die Verschiedenartigkeit der Einstellung und Reaktion auf die Forderung vom Lehrer beobachtet werden kann. Die Möglichkeit der Differenzierung ist im Unterricht in der ersten Zeit der Aufnahmeklasse nicht ohne weiteres gegeben. Dem Testverfahren wird oft der Vorwurf gemacht, daß der Mensch sich dabei nur reaktiv und nicht spontan verhalte. Ist aber die Art des Verhaltens äußeren Anforderungen gegenüber nicht auch von hoher Wichtigkeit zur Kennzeichnung seiner geistigen Potenz? Gerade für die Schule ist das Erkennen „struktureller Spannungen" innerhalb der Persönlichkeit, wie sie beim Experiment zutage treten, bedeutungsvoll und richtunggebend für die pädagogische Behandlung des Zöglings. Für den Schulpraktiker gewinnt das psychologische Experiment weiteren Wert dadurch, daß er dessen Ergebnisse mit der Beobachtung und Erfahrung in Beziehung setzen kann und es ihm Richtlinien und Vermutungen für weiter anzustellende Be-

obachtungen gibt. Das psychologische Experiment hat also in der Schule letzten Endes nicht der psychologischen Forschung zu dienen, sondern mittelbar der Vertiefung der Bildungsarbeit.

Wenn durch das psychologische Experiment ein Vorgang planmäßig und willkürlich mit dem Zweck wissenschaftlicher Betrachtung herbeigeführt wird, so müssen wir uns darüber klar sein, daß alles seelische Geschehen durch die psychische und physische Gesamtstruktur des Individuums determiniert ist und durch die Umwelt beeinflußt wird. Das isolierte Betrachten psychischer Funktionen aus dem komplexen Geschehen ist nur ein Behelf, um dieselben zu besonderen Zwecken in Beziehung setzen zu können und um wesentliche und dauernde Kernzüge der Persönlichkeit zu erhalten. Innerhalb der praktischen Schularbeit kann das psychologische Experiment zur Feststellung psychischer Differenzen erfolgreich angewandt werden. Es darf dabei aber nicht vergessen werden, daß der Einzel- oder Serientest nie alleiniger und bedingungslos gültiger Maßstab für die Beurteilung einer Persönlichkeit sein kann und daß die gewonnenen Zahlergebnisse nicht mathematisch exakt, sondern nur als Vergleichsmöglichkeiten verschiedener oder gleicher Merkmale anzusehen sind. Mit dieser kurz angedeuteten Einstellung wurde an die Anwendung und Verwertung des Dienstbachschen Tests herangegangen.

Dienstbach geht von der Ansicht aus, daß jedes normalbegabte Kleinkind bei der Eroberung seiner Welt sich auch zahlenmäßig mit ihr auseinandersetzt. Alle Schulneulinge bringen einen Schatz von Zahlbegriffen mit, und bei den meisten ist die Zahlauffassung vorbereitet, wenn nicht sogar schon entwickelt; sie sind nicht nur imstande, die Zahlenreihe mit mehr oder weniger großem Umfange aufzusagen, sondern auch Zahlen aufzufassen, d. h. Einheiten zu unterscheiden und sie mit den entsprechenden Zahlwörtern zu benennen. Dienstbach vermutet eine Abhängigkeit der Zahlauffassung von der Intelligenz und nimmt eine wechselseitige Beziehung zwischen beiden an. Durch besonders zusammengestellte Zahlbilder prüfte er die Zahlauffassung und fand hierin eine Möglichkeit, die Schulneulinge nach Begabungsgruppen zu unterscheiden. Aufgabe vorliegender Arbeit ist es nun, unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden die Wertigkeit seiner Vermutung zu untersuchen und darzustellen. Obwohl wir uns darüber klar sind, daß die Höhe der Zahlauffassung nicht alleiniger Bestimmungsgrund für den Intelligenzgrad des Schulneulings zu sein vermag, da Milieuverhältnisse auch bedeutenden Anteil haben können, so halten wir doch an der Vermutung einer bestehenden Korrelation zwischen Zahlauffassung und Intelligenz fest und wollen ihr im folgenden nachgehen.

Bei der Fülle der hier auftretenden Fragen müssen wir uns im Rahmen dieser Arbeit auf einen engen Kreis bescheiden. Alle Einzelheiten der Untersuchungs- und Beobachtungsergebnisse hier zusammenzustellen, würde zu einer Charakterisierung der Klasse führen. Es kann sich aber nur um die Hervorhebung der Momente handeln, die auf die Frage nach der Möglichkeit einer Begabungsdifferenzierung auf Grund der Zahlauffassung überhaupt gerichtet sind.

Methodologisch betrachtet, müssen zwei psychologische Merkmale in eine „intraindividuelle Beziehung“ (W. Stern) gesetzt werden, nämlich Zahlauffassung und Intelligenz, um dann mit Hilfe der Korrelationsmethode diese beiden Merk-

male an vielen Objekten zu beachten. Da aber am Anfang des Schuljahres noch kein Maßstab für die Intelligenz gegeben war, so konnte erst am Ende desselben auf Grund der Intelligenzschätzung nach dem Verhalten in der Klasse eine Rangliste aufgestellt und der Testrangliste gegenübergesetzt werden.

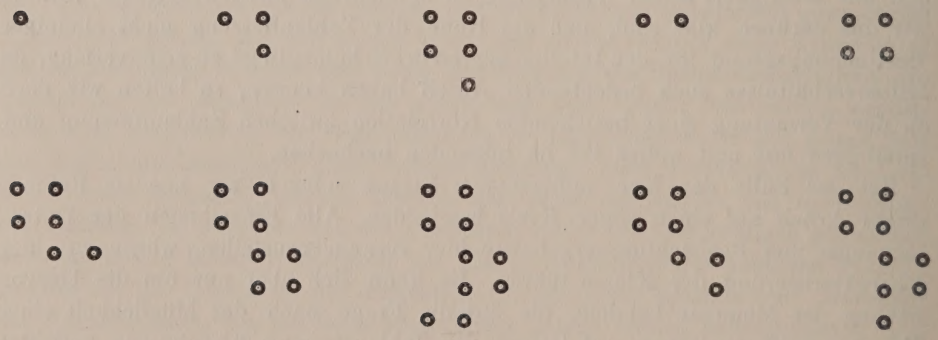
Wenn sich zwischen Zahlauffassung und Intelligenz des Schulneulings eine hohe Korrelation ergibt, so ist dadurch dem Lehrer ein wertvoller, einfacher Test an die Hand gegeben. Selbst dann, wenn die Untersuchungsergebnisse keine „Drittelung" der Klasse zuließe, wäre schon für die Schule ein brauchbarer Test gefunden, wenn durch denselben nur die „Sorgenkinder" sicher und rasch erkennbar würden, da hierdurch die Schularbeit gefördert werden könnte.

Es muß hier noch angedeutet werden, daß der Test für den Schulneuling etwas anderes ist, als für einen Schüler, der schon längere Zeit die Anstalt besucht. Der Neuaufgenommene ist zum erstenmal in einer fremden Welt auf sich allein gestellt, da wird eine Forderung an ihn gerichtet. Wie für die meisten Schulneulinge die erste Schulzeit überhaupt ein Experiment ist auf die Art und Weise des Sich-in-Beziehungsetzens zu einem neuen Milieu, so ist für sie auch der Test in den ersten Tagen ein Experiment auf seine Einstellung und Haltung neuen Anforderungen gegenüber. Bei der Verwertung des Dienstbachschen Tests könnten folgende Fragen richtunggebend sein:

1. Wie verhält sich die Reaktivität des Schulneulings zu der neuen Forderung?
2. Mit welcher Sicherheit verfügt er über Sachvorstellungen (Kenntnisse)?
3. Wie groß ist die Fähigkeit, Neues zahlenmäßig zu erfassen?
4. Inwieweit läßt sich hieraus eine gewisse Schulreife erkennen?

B.

An der Rechentafel waren die Einheiten von 1—10 nach den Dienstbachschen Zahlbildern dargestellt. Um irgendwelche Beeinflussung durch die Zahlwortreihe oder die Anordnung zu vermeiden, wurden die Punkteinheiten nicht nach der Zahlreihe sondern gemischt angeordnet. Folgende Bilder wurden den einzelnen Kindern ausgesetzt.



Die Prüfung wurde als Einzeltest vorgenommen. Das Zeitmoment wurde nicht berücksichtigt. Die Instruktion lautete: Wieviel sind das? Es wurde mit dem Bestimmen von zwei Einheiten begonnen. Um die Leistungen nicht durch Unlustgefühle zu hemmen, wenn dem Kind schon am Anfang unfaßbare Größen vor-

gelegt, wurde mit kleineren Einheiten begonnen und nach und nach zu größeren fortgeschritten. Wenn bei kleinen Größen die Antwort sofort erfolgte, so daß man aus der simultanen oder komplexen Zahlauffassung auf eine relativ entwickelte Zahlauffassung schließen konnte, so wurde sofort die Bestimmung größerer Einheiten verlangt. Falsche Angaben blieben ungerügt. Dasjenige Zahlbild wurde dann als Aufgabe gestellt, das die Einheiten der Fehlangabe aufwies. Lagen die Zahlen nicht so weit auseinander, so daß nur ein Irrtum und nicht ein verständnisloses Benennen anzunehmen war, dann wurde nach richtiger Lösung auf die zurückgegangene Zahl die erste Aufgabe wiederholt. Waren also z. B. sieben Einheiten als sechs benannt, so bestand die nächste Aufgabe in der Bestimmung der sechs, selbst dann, wenn die sechs bereits richtig erkannt worden waren. Nach richtiger Benennung der sechs wurden sieben dann nochmals vorgelegt. Konnten sieben und acht wiederholt nicht richtig aufgefaßt werden, so galt sechs als oberste Zahlauffassungsgrenze. Die Grenzzahl wurde dann in die Liste A mit einer stichwortartigen Bemerkung über das Verhalten der Versuchsperson bei Erledigung der Aufgabe eingetragen, um bei der späteren Aufstellung der Rangordnung auf Grund der Zahlauffassungsgrenze noch Unterscheidungsmöglichkeiten bei derselben Größe zu haben, wenn mehrere Jungen dieselbe Zahl als Grenzwert hatten.

Zahlauffassung und Verhalten.

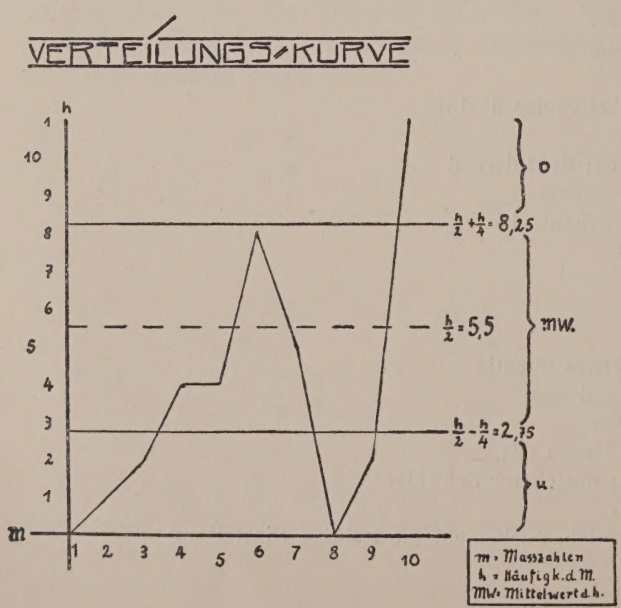
Liste A.

1.	O. A.	3	stellt sich schwer ein; schwätzt; fluktuierend; zerfahren
2.	K. B.	7	etwas ängstlich; unsicher
3.	H. B.	4	langsames aber gründliches Arbeiten; Milieuminus
4.	H. D.	10	stellt sich etwas schwer ein
5.	K. D.	9	lebhafte Aufmerksamkeit
6.	F. E.	6	nicht ausdauernde Konzentration
7.	E. F.	6	nicht ausdauernd
8.	W. F.	10	schnell und sicher
9	W. G.	6	fluktuierend
10.	K. G.	7	Begabung; Arbeitsweise flüchtig
11.	W. H.	6	langsam
12.	B. H.	5	willig; zerfahren; fluktuierend
13.	H. H.	10	nervös; leicht verzagt
14.	K. H.	10	sehr langsam arbeitend
15.	W. I.	6	leicht verwirrt
16.	W. K.	9	gutes Mittel
17.	R. L.	5	langsam
18.	W. L.	7	sehr langsam
19	W. M.	10	sehr schnell; etwas flüchtig
20.	H. M.	6	langsam aber gediegen
21.	K. M.	10	ruhig und sicher
22.	H. N.	5	bringt von zu Hause mit
23.	H. R.	4	sehr zerfahren; unsicherer Schwätzer
24.	A. R.	5	sehr flüchtig
25.	O. R.	6	langsam; gründlich, noch nicht die richtige Einstellung
26.	K. S.	7	sehr langsam
27.	H. S.	2	sehr schwach

28. A. S.	10	sicher und freudig
29. R. S.	7	stark fluktuierend; Intelligenz wird durch Zerfahrenheit gestört; Blender; Lebhaftigkeit täuscht größere Intelligenz vor
30. F. S.	10	sehr gut; intellektuell eingestellt
31. F. T.	10	ruhig und sicher
32. E. U.	10	gut; sicher
33. H. W.	6	etwas zerfahren
34. A. W.	4	sehr zerfahren
35. F. W.	4	zerfahren
36. O. W.	10	stellt sich etwas schwer ein; nervös
37. K. W.	3	sehr zerfahren

Aus dieser alphabetisch angeordneten Liste läßt sich auf Grund der verschiedenen Leistungen eine Rangordnung aufstellen. Die Zahlgrenzen, also die jeweils höchsten aufgefaßten Zahlen der Prüflinge, gelten als Maßzahlen. Da sich die Prüfung nur auf den ersten Zehner erstreckte, dabei 8 und 1 nicht als Grenzen auftraten, so ergeben sich acht Rangklassen mit verschiedener Häufigkeit innerhalb derselben. Die in der vorigen Liste eingetragenen Beobachtungen über das Verhalten der Jungen beim Test (Sicherheit der Auffassung und Einstellung zur Arbeit) wurden hier zur Unterscheidung derjenigen verwertet, welche die gleichen Maßzahlen aufwiesen. Die Reihenfolge der Rangordnungsklassen wird durch die arithmetische Folge der Maßzahlen bestimmt, die mit der höchsten Leistung beginnt (Testrangordnungsliste s. S. 549).

Nach dieser Zusammenstellung gehören zu der obersten Rangklasse, also zu den besten geprüften Leistungen, elf Jungen. Die Zahl 9 ist bei zwei Jungen die Zahlauffassungsgrenze. Die Zahl 2 stellt die niedrigste Leistung dar und wurde nur von einem Jungen erreicht. Durch diese Rangordnung bekam jeder Prüfling eine Rangordnungszahl. Dieselbe wird bei der Gegenüberstellung mit der Intelligenzrangordnung Verwertung finden.



Der Veranschaulichung des Verhältnisses zwischen Häufigkeit und Maßzahl und zur Demonstration der Zonenwerte mögen nachfolgende Kurven dienen. (Siehe nebenstehende Verteilungskurve.)

Diese Kurve setzt die in arithmetischer Reihe stehenden Maßzahlen zu den entsprechenden Häufigkeiten in Beziehung. Die Häufigkeitszahlen sind relative Werte, durch die in der Kurve dargestellt wird, wie oft die einzelnen Maßzahlen als Auffassungsgrenzen auftreten. Während 10 und 6 mit größter Häufigkeit auftreten, ist bei 1, 3, 8 und 9 das Gegen-

teil der Fall. Errechnen wir die Zonenwerte der Häufigkeit und tragen diese in die Kurve ein, so ergibt sich:

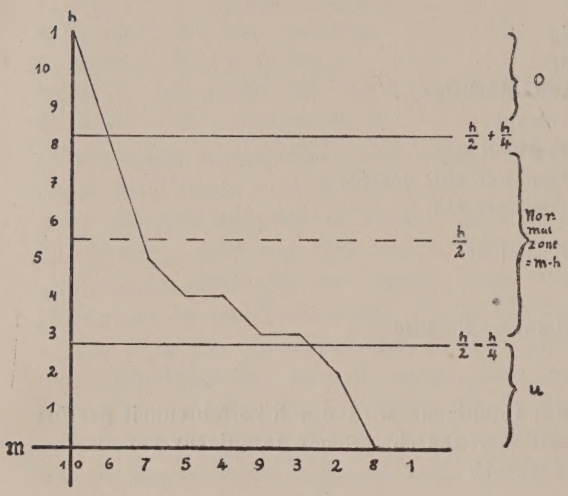
Testrangordnungsliste.

1. F. S.	10	sehr gut; intellektuell eingestellt
2. W. F.	10	sicher und schnell
3. A. S.	10	sicher und freudig
4. E. U.	10	sicher und gut
5. K. M.	10	sicher und ruhig
6. F. T.	10	sicher und ruhig
7. W. M.	10	sehr schnell; etwas flüchtig
8. H. H.	10	nervös; leicht verzagt
9. K. H.	10	sehr langsam arbeitend
10. O. W.	10	stellt sich etwas schwer ein; nervös
11. H. D.	10	stellt sich etwas schwer ein
12. K. D.	9	lebhafte Aufmerksamkeit
13. W. K.	9	gutes Mittel
14. K. G.	7	Begabung; Arbeitsweise flüchtig
15. W. L.	7	sehr langsam
16. K. S.	7	sehr langsam
17. R. S.	7	stark fluktuierend; Intelligenz wird durch Zerfahrenheit gestört Blender; Lebhaftigkeit täuscht größere Intelligenz vor
18. K. B.	7	unsicher; etwas ängstlich
19. O. R.	6	gründlich; langsam; noch nicht die richtige Einstellung
20. H. W.	6	etwas zerfahren
21. H. M.	6	langsam aber gediegen
22. W. H.	6	langsam
23. F. E.	6	nicht ausdauernde Konzentration
24. E. F.	6	nicht ausdauernd
25. W. G.	6	fluktuierend
26. W. I.	6	leicht verwirrt
27. R. L.	5	langsam
28. H. N.	5	bringt von zu Hause mit
29. R. H.	5	zerfahren; fluktuierend; willig
30. A. R.	5	sehr flüchtig
31. F. W.	4	etwas zerfahren
32. H. B.	4	langsames aber selbständiges Arbeiten; gründlich; Milieuminus
33. A. W.	4	sehr zerfahren
34. H. R.	4	sehr zerfahren; unsicherer Schwätzer
35. K. W.	3	sehr zerfahren
36. O. A.	3	stellt sich schwer ein; schwätzt; fluktuierend
37. H. S.	2	sehr schwach

1. Die Meßzahlen 2, 3, 8, 9 sind relativ für die wenigsten Jungen die Zahlgrenze.
2. Die Maßzahl 10 wird relativ von den meisten Kindern aufgefaßt.
3. Die Maßzahl 4, 5, 6, 7 treten mit durchschnittlicher Häufigkeit als Zahlauffassungsgrenze auf.

4. Alle Neuaufgenommenen waren imstande, punktmäßig dargestellte Einheiten zu erfassen.

Bringt man innerhalb eines Ordinatensystems die Rangzahlen 1—10 nach ihrer Häufigkeit in eine Rangordnung, so entsteht bei sonst gleichen Voraussetzungen aus der Verteilungskurve beistehende Rangordnungskurve.



Die Kurve steigt mit Ausnahme der Einschnitte von 1 nach 8, von 4 nach 5 und von 3 nach 9 regelmäßig an. Durch die Häufigkeit und die Zonen bedingt, ergibt sich folgende Rangordnung und Gruppierung der Maßzahlen:

o = 10
m = 6, 7, 5, 4
u = 9, 3, 2, 8, 1.

Mit Ausnahme der 8 und 9 erscheint die Reihenfolge und Verteilung der Maßzahlen natürlich. Die beiden genannten Zahlen heben sich in den vorliegenden Kurven besonders hervor. Man vermutet sie eigentlich zum mindesten in der m-, wenn nicht sogar in der o-Zone.

Bevor wir in der Untersuchung weiterschreiten, müssen wir daher ein Problem aufzeigen, das eigentlich nicht in den engen Kreis der Betrachtung gehört, aber in bezug auf die Frage der Intelligenzdifferenzierung wichtig genug erscheint, um aufgeführt zu werden. Wie kommt es, daß die Maßzahl 8 nicht als Grenze auftritt und die 9 mit einer so geringen Häufigkeit erscheint?

Zunächst müßte einmal tachistoskopisch untersucht werden, ob nicht irgendwelche beeinflussenden Momente in der Zahlbildstruktur Dienstbachs liegen. Wäre das nicht der Fall und weitere Prüfungen auch an anderen Zahlbildern würden denselben Kurvensprung ergeben, so könnte man auf einen gewissen Rhythmus in der Zahlauffassungsentwicklung schließen. Es könnte nämlich sein, daß sich der Zahlauffassungsumfang bei Kindern etappenweise erweitert. Der mittleren Kurvenzone gehören die Kinder an, welche die 5 bereits erfaßt haben und teilweise beginnen, die Zahlgrenze nach oben zu verschieben, aber in der Entwicklung noch nicht zur 10 vorgedrungen sind. Bezüglich des Kurvensprunges ließe sich vielleicht sagen: Wenn ein Kind 7 Einheiten auffassen kann, dann hat es die Mengenunterscheidung und Mengenbenennung soweit erkannt, daß der Fortschritt zur 10 keine Schwierigkeiten mehr bereitet und sich ohne längeres Verweilen vollzieht. Dafür würde auch die große Häufigkeit der 10 bei dem Test sprechen. Diesem hier angedeuteten Problem müßte einmal an einem umfangreichen Untersuchungsmaterial nachgegangen werden, da sich eventuell hieraus für die Rechenmethodik des ersten Grundschuljahres bedeutungsvolle Grundlagen ergeben könnten.

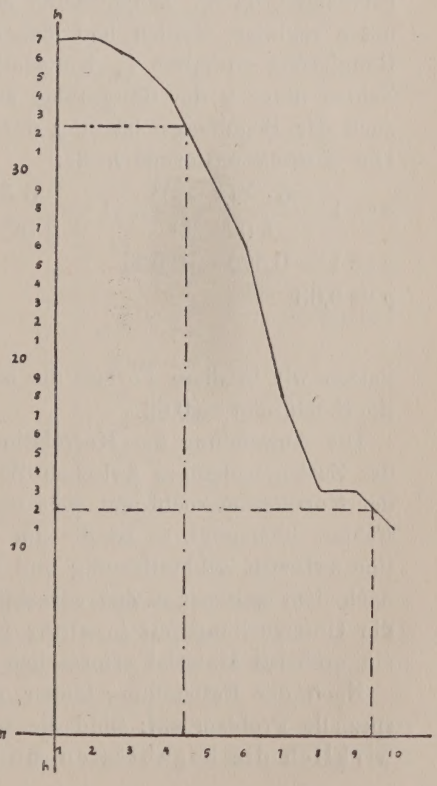
Nimmt man obige vorläufige Erklärung an, so lautete bezüglich des Intelligenzproblems die Frage: Zeigen die Kinder, die bei der 9 (bezugsweise 8) stehengeblieben, ein Begabungsminus bezüglich der nächsten Rangklasse? Man könnte die Bejahung dieser Frage annehmen, da es sehr seltsam erscheint, daß ein Kind, das doch häufig mit der ersten dekadischen Einheit in Berührung gekommen ist (10 Finger, Geld, Rechenmaschine), vor ihr Halt machen soll. Leider verbietet auch hier das geringe Material über die Vermutung hinauszugehen.

Bei der Betrachtung der Maßzahlen und ihrer zugehörigen Häufigkeit ergaben sich nach dem Quantitätsprinzip drei Gruppen, innerhalb derselben sich die Maßzahlen verteilen:

$$o = 10$$
$$m = 6, 7, 5, 4$$
$$u = 9, 3, 2, 8, 1$$

Zur Behandlung des Intelligenzproblems ist es aber auch notwendig, daß das Qualitätsprinzip als Einteilungsgrund berücksichtigt wird. Es muß daher festgestellt werden, wie die Einzelleistungen, gemessen an den Gesamtleistungen, zu bewerten sind.

Alle Kinder, die Ostern aufgenommen wurden, konnten die Zahlen 1 und 2 auffassen. Die Zahl 3 wurde bei einer Klassenstärke von 37 Kindern (37—1), die Zahl 4 von 34 (37—3), die 5 von 30 Kindern (37—7) aufgefaßt. Führen wir diese Feststellung weiter und stellen das Ergebnis graphisch dar, so ergibt sich folgende Kurve.



Zur Berechnung der Zone dient die Formel:

$$Z = \frac{h \cdot m}{n} \pm \frac{M}{4} = \frac{p}{n} \pm \frac{M}{4}$$

Der Normalzonenwert ist gleich der Summe der Produkte aus Maßzahl und entsprechender Häufigkeit geteilt durch die Gesamthäufigkeit, vermehrt und vermindert um $^1/_4$ der höchsten Maßzahl.

$$Z_1 = \frac{255}{37} + 2{,}5 = 9{,}4;$$

$$Z_2 = \frac{255}{37} - 2{,}5 = 4{,}4.$$

Die Maßzahlen verteilen sich dementsprechend:

$$o = 10$$
$$m = 5 \text{ bis } 9$$
$$u = 1 \text{ bis } 4.$$

Vergleichen wir Quantitäts- und Qualitätsergebnis, so läßt sich eine kleine Verschiebung feststellen. Die 4 ist von m nach u gerückt und die 9 von u nach m. Die Umgruppierung der 9 war vorauszusehen, da hier nicht mehr die Häufigkeit, sondern die immend war. Wie ist es aber

nun mit der 4? Nach der Berechnung liegt 4 unter dem Durchschnitt der Gesamtleistungen. Diese Erscheinung ist einerseits in dem Ausfall der 8 und andererseits in der großen Häufigkeit der 10 begründet.

Im vorigen Teil der Arbeit haben wir die durch den Test gefundenen Zahlauffassungsgrenzen der Schulneulinge betrachtet, hier die Zonenwerte der Häufigkeit und der Leistung sowie eine Rangordnung der Schüler auf Grund der Testleistung aufgestellt. Nun ist die Frage zu beantworten: Wie groß ist die Wahrscheinlichkeit des speziellen Zusammenhangs zwischen Zahlauffassung und Intelligenz?

Stellen wir die Rangzahlen, die der Test geliefert, den Rangzahlen einer Begabungsschätzung gegenüber, so läßt sich mit Hilfe der Korrelationsrechnung der Grad des wahrscheinlichen Zusammenhangs errechnen.

Am Ende des ersten Schuljahres wurde unabhängig von der ersten Rangordnung auf Grund der Begabungsschätzung eine weitere Rangordnung aufgestellt. Als Maßstab galt hierbei der Intelligenzbegriff W. Sterns, wonach die Intelligenz die Fähigkeit eines Individuums ist, sein Denken bewußt auf neue Forderungen einzustellen; sie ist die allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens. Von der Beachtung besonderer Intelligenztypen wurde abgesehen und nur das Verhalten der Schüler zu intellektuellen Unterrichtsanforderungen verglichen. Im Gegensatz zu einer Rangordnung nach Schulzeugnissen wurde diese zweite Aufstellung, selbst auf die Gefahr einer größeren Fehlermöglichkeit, durch die Begabungsschätzung vorgenommen, da die Zeugnisnoten oft aus erzieherischen Gründen nach oben oder unten reguliert werden und daher nicht die gleichen Bedingungen für eine Rangierung enthalten (s. Korrelationsliste S. 553). In dieser Liste stellen die Zahlen unter x die Rangzahlen aus dem Test und die Rubrik y die Rangzahlen nach der Begabungsschätzung dar; die Anzahl der Versuchspersonen beträgt 37. Die Korrelationsformel heißt:

$$\varrho = 1 - \frac{6 \cdot \Sigma (x-y)^2}{n\,(n^2-1)} = 1 - \frac{6\,\Sigma d^2}{n\,(n^2-1)} \qquad \text{w. F.} = \pm 0{,}706 \sqrt{\frac{1-\varrho^2}{n}}$$

$$\varrho = 1 - 0{,}375 = 0{,}625$$

$$\underline{\varrho = 0{,}63} \qquad \text{w. F.} = 0{,}706 \sqrt{\frac{1-0{,}63^2}{37}} = 0{,}089662$$

$$\underline{\text{w. F.} = 0{,}09}$$

Setzen wir in diese Formel die obigen Größen ein, dann beträgt der Korrelationskoeffizient = 0,63.

Die Anwendung der Korrelationsrechnung hat den Zweck, die Möglichkeit des Zusammenhanges zwischen Zahlauffassung und Intelligenz zu prüfen. Da der Korrelationskoeffizient weit mehr als das Vierfache des wahrscheinlichen Fehlers übersteigt, so ist die am Anfang geäußerte Vermutung einer Korrelation zwischen Zahlauffassung und Intelligenz erwiesen und ein weiteres Schürfen nach dem gesteckten Ziel gerechtfertigt. Es ist jedoch zu berücksichtigen, daß die Untersuchung nur in einer Klasse angestellt und zur Eichung des Tests ein größeres Material erforderlich ist.

Nach der Feststellung dieser allgemeinen Grundlagen werfen wir nun das spezielle Problem auf: Sind die Kinder mit den größten Maßzahlen auch wirklich die begabtesten und die andern graduell weniger begabt?

Korrelationsliste.

x = Testrangziffer. — y = Begabungsrangziffer.

	x	y	x—y	(x—y)	m
1. F. S.	1	1	0	0	10
2. W. F.	2	3	— 1	1	10
3. A. S.	3	2	1	1	10
4. E. U.	4	5	— 1	1	10
5. K. M.	5	26	— 21	441	10
6. F. T.	6	13	— 7	49	10
7. W. M.	7	28	— 21	441	10
8. H. H.	8	4	4	16	10
9. K. H.	9	30	— 21	441	10
10. O. W.	10	7	3	9	10
11. H. D.	11	25	— 14	196	10
12. K. D.	12	9	3	9	9
13. W. K.	13	24	— 11	121	9
14. K. G.	14	11	3	9	7
15. W. L.	15	14	1	1	7
16. K. S.	16	22	— 6	36	7
17. R. S.	17	12	5	25	7
18. K. B.	18	23	— 5	25	7
19. O. R.	19	17	2	4	6
20. H. W.	20	6	14	196	6
21. H. M.	21	27	— 6	36	6
22. W. H.	22	8	14	196	6
23. F. E.	23	10	13	169	6
24. E. F.	24	32	— 8	64	6
25. W. G.	25	18	7	49	6
26. W. I.	26	15	11	121	6
27. R. L.	27	19	8	64	5
28. H. N.	28	20	8	64	5
29. B. H.	29	29	0	0	5
30. A. R.	30	21	9	81	5
31. F. W.	31	16	15	225	4
32. H. B;	32	37	— 5	25	4
33. A. W.	33	35	— 2	4	4
34. H. R.	34	36	— 2	4	4
35. H. W.	35	33	2	4	3
36. O. A.	36	34	2	4	3
37. H. S.	37	31	6	36	2
				3169	

Innerhalb einer Menge sind zwei Differenzierungsarten möglich: einmal Differenzierung nach Begabungsgraden der einzelnen und dann Differenzierung nach Begabungsgruppen. Die Zahlauffassungsgrenzen reichen nicht aus, um eine Unterscheidung der einzelnen Kinder daraus abzuleiten und eine genaue Rangordnung aufzustellen, denn in den vielen gleichen Untersuchungsbefunden sind doch wieder Differenzierungsmöglichkeiten der Begabung enthalten. Es bleibt

daher die Unterscheidung nach Begabungsgruppen als verwertbar übrig, da hierbei mehr Spielraum gegeben ist.

Die auf Grund der Begabungsschätzung aufgestellte Rangordnung wurde in drei Gruppen eingeteilt. Der ersten Gruppe (= o) wurden die Gutbegabten, der zweiten (= m) die Mittelbegabten und der letzten (= u) die Schwachbegabten zugewiesen. (Der Begriff schwachbegabt ist hier relativ innerhalb der Klassengemeinschaft aufzufassen und nicht mit irgendwelchen pathologischen Erscheinungen des Geisteslebens gleichzusetzen.) Es war bei dieser Drittelung kein Zufall, daß die erfahrungsgemäßen Begabungsstrukturzahlen einer Klasse auch hier auftraten, daß zur ersten Gruppe $^1/_4$, zur zweiten $^2/_4$ und zur dritten $^1/_4$ der Gesamtschülerzahl gehörten. Um diese drei Begabungsgrade — gut, mittel und schwach — mit den Testergebnissen vergleichen zu können, wurden die Maßzahlen in der Gruppenliste eingetragen, und zwar der besseren Übersichtlichkeit wegen die besten Leistungen (10) fett, die mittleren (5 bis 7 und 9) schräg und die schwächsten (2 bis 4) normal. Die Wertunterscheidung der Maßzahlen, die in der Farbenverschiedenheit kenntlich gemacht ist, hat sich im vorigen Teil der Untersuchung aus der Zonenberechnung der Leistungen ergeben.

Verteilung der Maßzahlen innerhalb der Begabungsgruppen.

Gutbegabt (o-Gruppe)	Mittelbegabt (m-Gruppe)	Schwachbegabt (u-Gruppe)
1 F. S. **10**	10 F. E. *6*	29 B. H. *5*
2 A. S. **10**	11 K. G. *7*	30 K H. **10**
3 W. F. **10**	12 R. S. *7*	31 H. S. 2
4 H. H. **10**	13 F. T. **10**	32 E. F. *6*
5 E. U. **10**	14 W. L. *7*	33 K. W. 3
6 H. W. *6*	15 W. I. *6*	34 O. A. 3
7 O. W. **10**	16 F. W. 4	35 A. W. 4
8 W. H. *6*	17 O. R. *6*	36 H. R. 4
9 K. D. *9*	18 W. G. *6*	37 H. B. 4
	19 R. L. *5*	
	20 H. N. *5*	
	21 A. R. *5*	
	22 K. S. *7*	
	23 K. B. *7*	
	24 W. K. *9*	
	25 H. D. **10**	
	26 K. M. **10**	
	27 H. M. *6*	
	28 W. M. **10**	

Diese Übersicht ergibt, daß in der o-Gruppe die höchste Maßzahl am häufigsten und in der u-Gruppe am wenigsten auftritt.

o-Gruppe von $9 = 6 = 66^2/_3$ %
m- „ „ $19 = 4 = 21$ %
u- „ „ $9 = 1 = 11$ %.

Während von den Begabten $66^2/_3$ % bei Schuleintritt die Zahl 10 auffassen

konnten, waren nur 11 % (d. i. ein Junge) von den Schwachbegabten zu dieser Leistung imstande. Der Junge K. H., der von der u-Gruppe die 10 auffaßte, aber nach seinem Begabungsgrad zu den Schwächsten gehörte, besuchte vor Schuleintritt den Kindergarten, und die Mutter hatte sich sehr darum bemüht, ihrem Kinde schon frühzeitig elementare Schulkenntnisse und -fertigkeiten zu vermitteln. Hieraus ist verständlich, wie er zu höheren Leistungen kommt, die aber seiner wirklichen Intelligenz, relativ gesehen, nicht entsprechen. Es würde hier zu weit führen, ähnliche Voraussetzungen bei andern Schülern aufzuzeigen. Bei dem Jungen K. H. war es aber ebenso notwendig wie interessant, weil er sich wie ein weißer Rabe aus der Umgebung hervorhob.

Als vorläufiges Ergebnis können wir feststellen: Die Häufigkeit, 10 aufzufassen, ist nach den drei Begabungsgruppen von der schwächsten aus progressiv gestaffelt.

Ebenso auffällig wie die Verteilung der 10 ist die der unteren Maßzahlen. Mit Ausnahme des Jungen F. W., mit der Begabungsziffer 16, sind alle Kinder mit der Zahlauffassungsgrenze 2—4 in der u-Gruppe zu finden. Prozentual verteilen sich die niederen Maßzahlen:

o-Gruppe von 9 = 0 = 0 %
m- „ „ 19 = 1 = $5^1/_4$ %
u- „ „ 9 = 6 = $66^2/_3$ %.

Im Gegensatz zu der höchsten Maßzahl sind die niederen Maßzahlen von der u-Gruppe aus regressiv gestaffelt.

Wie verhalten sich nun die mittleren Maßzahlen 5—7 und 9?

o-Gruppe von 9 = 3 = $33^1/_3$ %
m- „ „ 19 = 14 = $73^1/_3$ %
u- „ „ 9 = 2 = 22 %.

Während bei den oberen und unteren Größen sich die Maßzahlen progressiv bezugsweise regressiv in einer Richtung staffeln, zeigt die Anordnung der mittleren Maßzahlen eine andere Tendenz. Den größten Anteil derselben weist die mittlere Grnppe auf. Die Gruppen verhalten sich untereinander: o : m : u = 1 : 5 : $^2/_3$.

Was besagen nun die Zahlenübersichten über die Begabungsdifferenzierung? Die Zahlgrenzen 2—4 treten (mit einer Ausnahme) nur bei den Schwachbegabten auf, während 10 namentlich von den Gutbegabten und nur von einem kleinen Teil des Durchschnitts aufgefaßt wurde. Diese gegenüberstehenden ungleichen Leistungen sind in der Verschiedenheit der Intelligenz bedingt. Hieraus ist an der Hand des vorliegenden Materials feststellbar, daß die Maßzahl 10 in einem positiven und die unteren Zahlauffassungsgrenzen hingegen in einem negativen Zusammenhange mit der Intelligenz stehen, d. h. hohe Zahlauffassung ist abhängig von guter Intelligenz, untere Zahlauffassungsgrenze 2—4 ist in schwacher Begabung begründet, wenn nicht besondere Milieuverhältnisse eingeschaltet sind. Wird bei einem Schulneuling mit Hilfe des Tests die Zahlgrenze 10 festgestellt, so ist damit aber noch nicht ohne weiteres gesagt, daß der Junge gut begabt ist, denn die Übersicht zeigt, daß auch die Möglichkeit einer mittleren Begabung vorhanden ist. Die Annahme einer guten Begabung ist jedoch größer als die einer mittleren. Jedenfalls besteht die größere Wahrscheinlichkeit, daß der Betreffende gut- oder mittel-begabt ist, als daß er der

Gruppe der Schwachbegabten angehört. Anders ist es hingegen, wenn 2, 3 oder 4 Zahlauffassungsgrenze ist. Da kann mit größter Wahrscheinlichkeit auf schwache Begabung geschlossen werden, keinesfalls aber auf gute Intelligenz. Es sei hier an die volkstümliche Charakterisierung erinnert: er kann nicht bis drei zählen (d. i. auffassen).

Die mittleren Zahlauffassungsgrenzen enthalten größere Schwierigkeiten bei der Begabungsdifferenzierung als die oberen und unteren Maßzahlen. Während bei den Werten 10 und 2—4 das Urteil entweder lautet gut- oder mittel-begabt bezugsweise schwach begabt, so sind bei den Mittelwerten drei Möglichkeiten gegeben, nämlich mittel-, schwach- oder gut-begabt.

Aus dem Vergleich der Maßzahlen innerhalb der drei Begabungsgruppen lassen sich folgende Gesetzmäßigkeiten zusammenstellen:

1. Die Auffassung der 10 läßt mit großer Wahrscheinlichkeit auf gute, zum mindesten aber auf mittlere Begabung schließen.
2. Die Auffassung der Maßzahlen 2—4 läßt mit größter Wahrscheinlichkeit auf schwache, vielleicht auch noch auf mittlere, keinesfalls aber auf gute Begabung schließen.
3. Die Auffassung der Maßzahlen 5—7 und 9 lassen großenteils auf mittlere, aber auch auf gute und schwache Begabung schließen.

C.

Zwei Fragen tauchen nun auf:

1. Was sagen diese Ergebnisse über den Wert des Tests überhaupt?
2. Welche Bedeutung haben diese Ergebnisse für die Schule, für den Lehrer der Aufnahmeklasse?

Im Laufe der Untersuchung wurde bereits hervorgehoben, daß von dem Test nicht eine Begabungsrangordnung erwartet wird. Es sollte nur die Möglichkeit einer Begabungsgruppenbildung auf Grund der Zahlauffassung geprüft werden. Nach dem vorliegenden Material erscheint die Verwertbarkeit des Dienstbachschen Tests nach dieser Richtung erwiesen. Mit dem erkannten gesetzmäßigen Zusammenhang von Zahlauffassung und Begabung ist die Grundlage gegeben, vor allem die Schwachen und weiterhin die Gutbegabten der neuaufgenommenen Schüler mit großer Wahrscheinlichkeit zu erkennen. Für die praktische Unterrichtsarbeit ist es von besonderer Bedeutung, daß die „Sorgenkinder" durch den Test rasch und sicher erkannt werden können und der Lehrer ihnen dadurch gleich von Anfang an gesteigerte Sorgfalt in der Behandlung zuzuwenden vermag.

Die angestellte Untersuchung war fruchtbringend für das unterrichtliche Tun, da der Test im Laufe des Jahres immer wieder zur Ergänzung und Kontrolle die Beobachtung anregte. Für die praktische Schularbeit ist es vielleicht ganz bedeutungsvoll, wenn manche Tests weniger „exakte" Ergebnisse als Vermutungen und pauschale Übersichten fördern. Für den Lehrer liegt darin weniger die Gefahr, auf die Sicherheit des Experiments zu schwören und das Urteil allzu stark von den Testergebnissen beeinflussen zu lassen. Er stellt damit die Beweglichkeit seiner Beobachtungen auf eine breitere Basis, bis er zu einer gültigen und tatsächlichen Diagnose gelangt. Ebenso wie der gewissenhafte Arzt

auf Grund einer Untersuchung nicht sagt: „Das ist die Krankheit", sondern, „diese Befunde sprechen für diese Krankheit," so sollte auch der Lehrer nicht voreilig auf Grund eines Tests ein Urteil über einen Schüler fällen. Die Untersuchung über die Korrelation von Zahlauffassung und Intelligenz hat aber ergeben, daß der Test wesentliche Anhaltspunkte enthält, um sich über die Begabungsstruktur einer Aufnahmeklasse zu orientieren. Also keine absolute Sicherheit, aber pauschale Differenzierungsmöglichkeit nach Begabungspruppen.

Die Einfachheit der Durchführung, rasche Übersichtlichkeit der Ergebnisse und die Möglichkeit einer nicht zeitraubenden Anwendung macht den Zahlauffassungstest in der Schule verwertbar.

Die experimentelle Psychologie könnte rascher in die Schule eindringen und der praktischen Bildungsarbeit dienstbar gemacht werden, wenn Tests aufgestellt, geeicht und gesammelt würden, die den speziellen Bedürfnissen der Schule entsprächen. Hier liegt für Forschung und Schule ein umfangreiches Arbeitsfeld.

* *

Das Werden kindlicher Frömmigkeit.

Von Theodor Voß.

Gewiß ist die Schwierigkeit nicht zu unterschätzen, an das innerliche Leben der Frömmigkeit heranzukommen. Denn wir wissen, wie schwer es ist, überhaupt Menschen zu veranlassen, über ihr religiöses Innenleben einem anderen Auskunft zu geben. Es gibt wohl kein Gebiet, das dem neugierigen Auge verschlossener bleibt als die religöse Innenwelt. Der Mensch hat das Bedürfnis, in seinem Innern ein Stück Eigenland zu haben, auf das er sich zurückziehen kann. Mag es im Reiche der Ideale oder der Ideen liegen, es wird ausgebaut, als Eigentum gewahrt, und nur in feierlichen Augenblicken wird er von ihm zu anderen sprechen. Das gilt besonders von dem religiösen Gebiet. Es ist durchaus nicht immer so, daß der Mensch sich gezwungen fühlte, davon zu reden und mitzuteilen, was er innerlichst als festen Besitz des Glaubens gewonnen hat. Der reife Christ wird bereit sein, in Augenblicken des Vertrauens anderen in dieses Gebiet Einblick zu geben und dann versuchen, es in Worte zu kleiden. Werdende Frömmigkeit ist ungeprägt. Nicht nur, aber besonders bei jungen Menschen wogt sie in ihrer Stärke auf und ab, tritt bei besonderen Ereignissen hervor, kann erkalten und ganz schwinden, kann sich aber auch in ruhigem Wachstum von Stufe zu Stufe fortentwickeln. Der Stand und die Entwicklung der Frömmigkeit des Jugendalters kann darum nicht auf direktem Wege untersucht werden. Die einzige Möglichkeit, in dieses Gebiet einzudringen, bieten Unterhaltungen mit Kindern und Jugendlichen, die sie zu Aussagen veranlassen, zu Aussagen zunächst über ihre religiösen Vorstellungen und Begriffe, um aus ihnen das Vorhandensein und den Stand der Frömmigkeit zu erfahren.

Meine Arbeit „Die Entwicklung der religiösen Vorstellungen" (gekürzt veröffentlicht im Archiv f. d. ges. Psychologie, Bd. 57, Heft 1/2, 1926) hat 120 Volksschulkindern 10 verschiedener Jahrgänge (je 6 Knaben und 6 Mädchen) in Unterhaltungen unter vier Augen 34 Vorstellungen und Begriffe vorgelegt. Aus diesen Begriffen nehme ich 3 heraus, die einen Einblick in das Werden kindlicher Frömmigkeit geben: Gott, beten, glauben.

Ich versuche zunächst, einen kurzen Überblick über die Entwicklung des Verständnisses der einzelnen Begriffe zu geben.

I. Gott. (Auf das Reizwort sagte das Kind, was ihm der Begriff „Gott" ausmachte. Unterfragen: 1. Wie sieht er aus? 2. Wo ist er? 3. Was tut er? 4. Woher wissen wir, daß es einen Gott gibt? gehen der Vorstellung auf den Grund).

Die Schulneulinge reagierten auf das Reizwort hin mit Verwechslungen (der liebe Heiland, Christkindchen, der Herr Jesus) oder lokalisierten (er ist im Himmel immer) oder gaben eine Tätigkeit (der läßt das Essen wachsen). — Am Ende des ersten Schuljahres tritt diese Art der Antworten zurück, Gott hat durch den Unterricht ein etwas persönliches Verhältnis zum Kinde gewonnen (Gott beschützt uns, hilft uns, behütet uns). Im zweiten Schuljahr bleiben diese Antworten teilweise, aber Anfänge sind zu beobachten, die einen Begriff mit Gott zu verbinden suchen (Schöpfer, unser Vater, der Vater über die Menschen); 2 mal unter den jedesmal 12 Kindern tritt das Wort „Geist" auf mit der Begründung: den sieht man nicht richtig. — Weil er immer bei uns ist — man kann ihn aber nicht sehen. Das Ende des dritten Schuljahrs bringt 7 mal die Bezeichnung Geist (ein Wesen, das man nicht sieht — kann ich nicht sehen). Am Ende des vierten Schuljahrs kommt die Antwort „Geist" 10 mal (kann überall sein — weil man ihn nicht sehen kann). Im fünften Schuljahr haben wir die Antwort „Geist" 6 mal, daneben den Begriff „ist ein Gedanke" oder einfach „man sieht ihn nicht". Von nun an, mit dem sechsten Schuljahr, ist mit Gott der Begriff Geist, höheres, unsichtbares Wesen, unsichtbare Macht eng verbunden.

1. Die Frage nach dem Aussehen Gottes wird bei den Schulneulingen konkret beantwortet (hat ein richtiges Kleid an — hat einen Schleier um — einen weißen Rock — ein lilaes Kleid — Flügel mit Gold). Am Ende des ersten Schuljahres ist diese konkrete Vorstellungsform ergänzt durch den alten Mann, der „einen Bart hat, aber keine Schuhe". Abbildungen wirken hinein. Im zweiten Schuljahr ist er durchweg ein Mann mit langem Bart, einem freundlichen Gesicht, ein alter Mensch. Den gleichen Bestand zeigt das dritte Schuljahr. Auch das vierte Schuljahr hat das gleiche Bild, obgleich betont wird, daß man ihn nicht sehen kann. Wenn auch die Kinder des fünften Schuljahres die Unsichtbarkeit betonen, so stellen sie ihn sich doch in menschlicher Gestalt vor (mit einem großen Mantel, wallendem Haar, mit einem weißen, langen Frack, Kittel, mit Gesicht und Händen). Im sechsten Schuljahr bleibt der „alte Mann" noch vorherrschend, doch wird von einigen die Beschreibung abgelehnt (er ist wie 'ne Hauch, gerad' wie 'ne Wind — wir wissen es nicht, es kann sein, wie so'n Mensch). Auch im siebenten Schuljahr wird Gott in Menschengestalt vorgestellt, aber der Zusatz: man denkt ihn sich nur — das weiß keiner — ein Mensch, den wir nicht sehen können, zeigt schon die Annäherung des Begriffes „Geist". Am Ende der Schulzeit bleiben die Aussagen die gleichen, wenn auch die Mädchen eine Beschreibung entschiedener ablehnen (etwas, was man nicht sieht und doch da ist — als eine Wolke — ein Geist, die innere Willenskraft mit Gott).

2. Die vorgestellte Tätigkeit Gottes läßt sich in 4 Gruppen einteilen.

a) Gott führt ein Eigenleben im Himmel, ohne mit den Menschen in Verbindung zu treten (backt, läßt regnen, spielt, erzählt Geschichten);

b) Gott sitzt als Aufsichtführender im Himmel und sieht, ob die Menschen gut sind, und ob die Welt ihren ordnungsmäßigen Gang nimmt. Die strafende Seite ist betont;

c) Gott beschützt und behütet die Menschen. Die schirmende Vatertätigkeit tritt hervor;

d) Gott wirkt auf das Innenleben der Menschen ein, leitet ihre Gedanken und spricht mit ihnen durch die innere Stimme.

Bei Schuleintritt ist die erste Art allgemein. Mit dem Ende des ersten Schuljahres treten die drei ersten Gruppen nebeneinander auf, vom vierten Schuljahr an ist die 2. und 3. Gruppe vorherrschend, dann tritt die 4. Gruppe hinzu und bleibt bis Schulschluß im Vordergrund. Bei den Mädchen bleibt die 3. Gruppe bis in die Oberstufe.

. 3. Der Daseinsort Gottes: Himmel ist assoziativ eng verbunden. Dazwischen kommen Antworten: Gott ist überall, in den Menschen, in der Seele o. ä.

4. Interessante Aussagen brachte die Frage: Woher wissen wir, daß es einen Gott gibt?

Während auf der Unterstufe die Aussagen wertlos sind (habe ich gehört — ein Bild von gesehen — hat die Mutter mir gesagt — weil der Himmel da ist), tritt auf der Mittelstufe zahlreich die Biblische Geschichte als Quelle der Erkenntnis auf. Mit dem 11. Lebensjahre erinnern die Antworten der Kinder an die verschiedenen Arten der Gottesbeweise. In der Richtung des kosmologischen Gottesbeweises liegen Antworten wie: „das kommt dadurch, die Menschen müssen doch eine Gestalt haben, die die Welt geschaffen hat, deshalb denkt man sich, daß das Gott wäre und hat ihm den Namen Gott gegeben, der Gestalt" — „einer muß doch die Welt geschaffen haben, die kann doch nicht aus sich selbst entstehen". Weniger zahlreich sind Antworten, die an den physiko-teleologischen Beweis erinnern: „....weil er alle Erdteile, die Himmelskörper regiert, daß sie nicht aneinanderstoßen". An den ontologischen Gottesbeweis klingen Aussagen an wie: „Gott hat ihm eine innere Stimme gegeben, daß er es fühlen könnte, daß es ein höheres Wesen gibt", „wir Menschen haben innerlich in uns etwas, was man... man weiß doch, daß es etwas Höheres gibt, als wir sind", „unser Gewissen sagt uns, daß etwas Höheres da ist". Auch das Sittengesetz nach Art des moralischen Gottesbeweises wird als Beweis für ein Dasein Gottes angeführt: „Gott hat einem in die Seele gesagt, was er tun sollte", „das fühlen wir im Gewissen". Auf der Oberstufe tritt der naive Traditionsbeweis stärker hervor: „weil es uns die früheren Propheten geweissagt haben, es hat sich, wie Abraham (sic!) und Eva geschaffen wurden, hat sich das weiter verbreitet durch ihre Söhne", „die ganz Früheren hatten es noch erlebt, dann wurde es immer den Kindern weitererzählt".

II. Beten. (Unterfragen: 1. Warum betest du? 2. Wann betet man? 3. Hast du schon mal bei einem schweren Gewitter gebetet? Dann denke mal nach, wie es dir zumut war bei dem Gewitter — vor dem Beten und dann nach dem Beten?)

Auf das Reizwort hin erhielt ich bei den Schulneulingen keine Antwort, die auf ein tieferes Verständnis des Gebetes hindeuten könnte. Sie denken zunächst an bestimmte Gebete und an die Gelegenheit des Abendgebetes (Wie fröhlich bin ich aufgewacht — mein Herzchen ist rein, das bete ich abends — abends bete ich immer). Am Ende des ersten Schuljahres gehen die Aussagen durchweg auf die Tätigkeit des Betens ein (dann tut man beten — die Hände falten — dann falten

sie die Hände und beten), so auch im dritten Schuljahr. Im vierten Schuljahr tritt das Wort bitten und die Antwort: „mit Gott sprechen" auf, noch häufiger im fünften Schuljahr. Das sechste Schuljahr vertieft etwas in der Richtung, daß wir Gott danken, Kraft holen, daß Gott einem Vater und Mutter erhält. Das siebente Schuljahr betont wieder das Sprechen mit Gott, was sich im achten Schuljahr als spontane Antwort bei über der Hälfte der Gesamtaussagen durchgesetzt hat.

1. Der Zweck des Betens bleibt lange Zeit utilitaristisch (daß man in den Himmel kommt — wir wollen nicht in die Hölle kommen). Vom ersten Schuljahr an bis zur Oberstufe wird zwar oft der Zweck genannt: daß man fromm wird — daß man die Sünden vergeben kriegt, aber diese im Unterricht geläufige Formen zeugen von sich aus nicht für ein tieferes Verstehen.

2. Die Frage: Wann betet man? wird in den ersten Schuljahren natürlich zeitlich aufgefaßt (abends, mittags, morgens). Im vierten Schuljahr begegnet zum ersten Male die Antwort: wenn man was Unrechtes getan hat, bis auf den späteren Altersstufen oft die Antwort kommt: wir können zu jeder Stunde beten — hauptsächlich wenn man allein ist o. ä. Daneben bleiben manche Versuchspersonen auf der Tiefe der früheren Jahrgänge stehen, sagen auch wohl: es ist bei den Leuten so Sitte — wenn man Gott nötig hat. Gewiß gibt es einzelne Ausnahmen, die höher als der Durchschnitt stehen und das Fürbittegebet kennen.

3. Aber erst die Situationsfrage, die auf ein bestimmtes Erlebnis zurückgreift, das wohl bei jedem Kinde vorausgesetzt werden darf, dringt etwas tiefer und verwischt den ersten Eindruck, daß in sehr wenigen Fällen ein tieferes Verstehen vorhanden ist. Hier können wir uns nicht vor der Tatsache verschließen, daß uns vom dritten Schuljahr an Aussagen begegnen, die Zeugnis von dem Erlebthaben der beruhigenden Wirkung des Betens geben. Diese Fälle sind bei den Mädchen erheblich zahlreicher als bei den Knaben. Bei dem Begriffe „erhören" tritt diese innere Wirkung des Erhörtwerdens noch deutlicher hervor, Aussagen wie: dann ist einem nicht mehr so schwer — dann sind wir ruhiger, wieder still, fröhlicher, erleichtert — wir spüren es in uns — sind nicht selten, wenn auch nicht bei der größten Zahl der Versuchspersonen.

III. „Der Mensch glaubt an Gott" (Unterfragen: 1. warum glauben wir an Gott? 2. warum glauben oft Menschen nicht an Gott?)

Bei den Schulneulingen ein unbekannter Begriff. Nach dem ersten Schuljahr infolge des Unterrichtes ist das Wort verbunden mit Beten oder mit dem Gedanken, daß Gott uns behütet. Das zweite Schuljahr betont stärker auf Grund des Unterrichtes: man soll glauben (wenn man es nicht tut, der hat Sünde getan). Das dritte Schuljahr hilft sich noch mit der Wiederholung: wir müssen an Gott glauben oder tut immer dran denken. Das „sollen" bleibt auch im vierten Schuljahr mit dem Zusatz in einigen Fällen: man soll ihn in der Not anrufen und ihn fürchten, Gott lieb haben. Das fünfte Schuljahr sagt teilweise: wir sollen an Gott denken, aber auch zum Teil etwas besser: wir vertrauen ihm, wir wissen fest, daß er da ist, oder: wir sollen nicht verzagen. Das bleibt im sechsten Schuljahr. Erst im siebenten Schuljahr tritt häufiger die Aussage auf: Vertrauen haben zu Gott, auf ihn trauen, was auch im achten Schuljahr vorherrschend bleibt. Besonders in den letzten Schuljahren ist der Einfluß des

Religionsunterrichtes zu beobachten: man darf nicht zweifeln an dem, was man nicht sehen kann, wozu der Vergleich mit Thomas herangezogen wird.

1. Die Frage nach dem Grund des Glaubens findet bei den Schulneulingen kein Verständnis. Das Ende des ersten Schuljahres ist sehr zweckhaft eingestellt (daß wir fromm werden, in den Himmel kommen), doch suchen daneben einige den Grund zum Glauben in Gott selbst: weil er immer bei uns ist, weil er gut, freundlich, fromm usw. ist. Andere Antworten sehen den Grund zum Glauben darin, daß sie den Verstand sprechen lassen: es muß doch einer da sein, der die Welt geschaffen hat — weil Gott uns erschaffen hat. Kaum haben wir Antworten, die den evangelischen Sinn des Wortes treffen, auf der Unter- und Mittelstufe. Erst die Oberstufe antwortet in einigen Fällen: weil wir ihn lieb haben, weil Gott es durch Jesus auf die Welt gegeben hat; aber daneben stehen auch häufig andere Veranlassungen zum Glauben, z. B. wenn wir ungläubig wären, dann wäre es zu unserem Nachteil, denn dann würde uns Gott bestrafen.

2. Der Grund des Nichtglaubens wird in den ersten Schuljahren darin gesehen, daß die Leute frech sind oder einfach, weil sie meinen, es gibt keinen Gott. Im sechsten Schuljahr gibt eine Aussage als Grund das Nichterhörtwerden an (den meisten geht es schlecht, sie haben schon Gott gebeten und Gott hat sie nicht sofort erhört, darum glauben sie nicht mehr). Im siebenten Schuljahr wird das gleiche Moment angeführt, dazu: die denken, das müßte auch so wachsen, das wäre von der Natur schon geschaffen, oder sie lassen sich von ihrem Glauben abführen durch andere Menschen. Im achten Schuljahr (Knaben) ist der Schriftbeweis auffallend (wir haben die schriftlichen Belege der Schrift und der Bibel — sie haben nicht in der Bibel nachgeforscht — sie verstehen die Bibel nicht). Von den Mädchen wird der Schriftbeweis nicht angeführt, sie dokumentieren: sie denken, was ich nicht gesehen habe, brauche ich nicht zu glauben — dieser Grund ist vom sechsten Schuljahr bei den Mädchen vorherrschend.

Wenn versucht werden soll, auf Grund der Kinderaussagen auf den Stand der Frömmigkeit zu schließen, so muß zunächst herausgestellt werden, daß die Entwicklung des religiösen Vorstellungslebens nicht mit der Entwicklung der Frömmigkeit gleichgesetzt werden darf. Die große Abhängigkeit beider Gebiete und ihre innere Verbundenheit zeigt sich erst im Jugendalter, wenn die religiöse Gedankenwelt mit der Wirklichkeit und mit den atheistischen Angriffen zusammenstößt. Daß von der Gegenseite die Angriffe in erster Linie auf dem Gebiete der Vorstellungen (Gott, Teufel, Hölle, Himmel usw.) einsetzen, um von hier aus das gesamte religiöse Leben zu untergraben, ist bekannt und wird von Dehn und Gruehn zugegeben. (Besonders auf die Jugendpsychologie D. Gruehns-Dorpat, die er in dem demnächst erscheinenden I. Bd. des Handbuches des evgl. Jungmännerwerkes — Barmen, Wirtschaftsstelle, Allee 191 — geschrieben hat, und auf die ich unten mehrfach zurückgreifen muß, sei hier hingewiesen). Ich habe in meinen Untersuchungen über das religiöse Vorstellungsleben nachzuweisen versucht, daß mit dem 10. Lebensjahr ein besseres Verstehen der religiösen Begriffe — ein Anfang der Vergeistigung — zu beobachten ist, das aber in der Schulzeit und bis zum 16. Lebensjahr noch nicht einen Abschluß erreicht. Trotzdem wird man sich hüten müssen, auf Grund dieser Erkenntins dem Kinde bis zu diesem Alter, in dem die Ablösung von der konkret-sinnlichen Vorstellungsform erfolgen kann, jede Frömmigkeit abzusprechen.

Allerdings ist es bei dem heutigen Stand der Forschung nicht möglich, ein Alter anzugeben, das als die erste Stufe kindlicher Frömmigkeit angesprochen werden könnte. Man mag die Wurzeln der Frömmigkeit suchen, wo man will, und sich auf Pestalozzis Seite (Wie entsteht Gottesverehrung?) stellen oder auf die Freudsche Hypothese oder auf W. Sterns Seite, es muß immer festgehalten werden, daß Frömmigkeit eine Seite des Gemütslebens ist, und daß also erst von einer wahren Frömmigkeit, wie von Religion überhaupt geredet werden kann, wenn sich das Gemütsleben entfaltet hat oder in seiner Entfaltung schon fortgeschritten ist (vgl. Gruehn, S. 114). Gewiß hat das Kind auch vor diesem Alter seine besonders geartete Frömmigkeit, aber m. E. ist es erst die schulmäßige Beeinflussung, die etwas Ordnung in die Gefühls- und Gedankenwelt bringt und auch das Verhältnis zu Gott in geklärtere Bahnen zu lenken beginnt. Die relativ größte Stufe des Fortschrittes ist die vom Schulneuling zum Schüler am Ende des ersten Schuljahres. Ich stimme Gruehn zu, wenn er sagt, daß das Kind schon frühe ein persönliches Verhältnis zu Gott haben könne, daß es sich aber, da ihm der eigentliche Wirklichkeitsbegriff fremd ist, hier um eine magische Wirklichkeit wie bei den Naturvölkern (St. Hall) handele (S. 114). Aber die Bezeichnung „magisch" halte ich als Charakterisierung einer Stufe der Kindheitsfrömmigkeit nicht für gut gewählt, wenn sie auch den Sinn trifft. Ich glaube vielmehr, daß man diese Bezeichnung für eine weit verbreitete Art der jugendlichen Frömmigkeit (auch noch bei Erwachsenen) aufsparen soll (Glaube an die wunderwirkende Kraft der Sakramente, bestimmter Gebete, das Befragen des Zufalls u. dgl.). Beim Kinde ist es ein aus Traum und Wirklichkeit genommenes, unklar verworrenes Gebilde, in dem es lebt und an dem es persönlich starken Anteil nimmt.

Die zweite Stufe der Schulreligion, wie ich sie ohne Werturteil benennen möchte, ist durch Klärung und Abgrenzung der Wirklichkeitsgehalte etwas realer, denn sie baut aus, was bisher geglaubt wurde, bildet um, was zu stark traumhaft beeinflußt war und wird zu der autoritativen Frömmigkeit, die mit gelernten biblischen und religiösen Begriffen arbeitet. Gott, der Richter und Aufpasser, der Lenker der menschlichen Gedanken, der sorgende Vater tritt dem Kinde persönlich näher, indem er sein Verhalten beeinflußt, ohne daß die Gottesvorstellung selbst ihren konkret-sinnlichen Charakter verliert. Das Wort „Geist", wie vorangehende Skizzierung der Entwicklung zeigt, wird im Laufe der Schulzeit Allgemeingut, und wird verständnisinnig gebraucht, ist aber trotzdem ein verworrener Begriff, der nicht verstanden wird, da dem Kinde die Fähigkeit des geistigen Verständnisses noch durchweg fehlt. Ich führe zur Erläuterung kindliche Erklärungen für „unsichtbarer Geist" in Auswahl an: Geist ist unsehbar — unsere Milchkanne ist auch unsichtbar (durchsichtig) — Geist ist ein kleiner Mann — Geist kommt in Märchen vor — was das ist, weiß ich nicht.

Trotz dieses Sachverhaltes, trotz des Nichtverstehens, trotz des Fehlens einer innerlich geistigen Auffassung, stehen wir doch bei manchen Aussagen staunend vor einem religiösen Leben. Es kommt hier ganz auf den Maßstab an, den wir an die kindliche Frömmigkeit legen. Frömmigkeit ist persönliches Verhältnis zu Gott, und dieses Verhältnis — wie Gott vorgesetellt wird, ist dabei letztlich nebensächlich — zeigt das Gebet. Es ist von H. Pohlmann (Beitrag zur Psychologie des Schulkindes; Pädag. Monographien Meumann; Nemnich, Leipzig 1912) geurteilt worden: „Das Gebet ist eine gewohnte Form und Sitte (Worte und Händefalten

bei vielen die Hauptsache), deren Zweck: die stärkende und innerlich beruhigende Wirkung nicht gekannt wird; gebetet wird um einen Vorteil ohne selbsterfahrene und empfundene Gewißheit und ohne vertiefende religiöse Andacht". Äußerlich könnte man ihm in vielem — nicht in allem! — recht geben. Aber (vgl. obige kurze Darlegung) wir kommen zu einem anderen Ergebnis. Die Antwort „sprechen mit Gott", die wir als Zeugnis eines guten Verstehens gelten lassen, tritt zwar auf der Unterstufe selten auf und überschreitet kaum die Hälfte der Aussagen der beiden letzten Schuljahre. Auch geben wir zu, daß über die Hälfte aller Aussagen utilitaristisch ist. Dennoch glaube ich geltend machen zu dürfen, daß wir zu dem kindlichen Gebet eine andere Einstellung einnehmen müssen, als zu dem des erwachsenen glaubenden Christen. Ein absolutes Urteil scheint mir hier nicht am Platze zu sein, es muß relativ vom Stande des Kindes aus geurteilt werden. Das Kind ist stark betonte Individualität, es führt ein eigenes Innenleben, in dem eben das Ich stark im Vordergrund steht. Wenn es um eigenen Vorteil bittet, wenn es also Gott bittet um Vergebung der Sünden, um persönlichen Schutz, und zwar um einen Schutz, der so weit geht, daß Gott dafür sorgen soll, daß man in der Schule alles kann, so darf man wohl urteilen, daß das Kind nicht allzuweit den Worten Tersteegens entfernt ist: „alles kann ich ihm erzählen", aber es gibt seinem Gebet nicht den Inhalt eines gereiften Christen, sondern den Inhalt, den es ihm geben muß nach seinem ganzen Wesen.

Nehmen wir hierzu die oben unter II, 3 kurz dargelegten Aussagen, die das Erlebthaben der beruhigenden Wirkung des Betens aufzeigen, so dürfen wir behaupten: das Kind führt ein Gebetsleben und hat die stärkende Wirkung des Gebetes erlebt, es steht in persönlichster Verbindung mit Gott, von dem es sein gesamtes Leben getragen weiß. Sicher dürfen wir nicht verallgemeinern, es sind zu viele Faktoren, die die religiöse Entwicklung beeinflussen (Elternhaus, Schulunterricht, Milieu, Erlebnisse), aber das ist sicher: die innere Frömmigkeit erreicht bei vielen Kindern während der Schulzeit einen Höhepunkt, hier ist unreflektierende, unmittelbare Frömmigkeit, die für das Kind Wirklichkeit ist, die wirkt.

Und das kann nicht erschüttert werden durch Folgerungen aus der Unkenntnis des Wortes „glauben". Wenn das Wort unbekannt ist (vgl. III, 1, 2), so ist es die Sache nicht.

Und trotzdem sehen wir am Schulschluß recht schwarz in die Zukunft. Das liegt daran, daß wir wissen, die kindliche Frömmigkeit mit ihren schönen Anfängen wird dem Leben nicht standhalten; sie ist unfertig, erst in den Anfängen der Vergeistigung, noch verbunden mit kindlichen Vorstellungen, mit Wahrem und Falschem, sie entbehrt die Festigkeit. Nur unter glücklichen Umständen wird sie ausreifen und sich in stetem Wachstum vertiefen. Aber das Verhängnis der religiösen Entwicklung liegt darin, daß in dem Alter, in dem eine Vergeistigung der Frömmigkeit des jungen Menschen die psychologischen Möglichkeiten gegeben sind, ihn Schule und Kirche verlassen. Gerade dann, wenn der Jugendliche Hilfe am nötigsten hat, geben die, die ihm helfen könnten, ihn frei und lassen ihn mit unzureichenden Kräften in den bevorstehenden Kämpfen allein. Wohin soll er mit seinen Fragen, die sein Inneres durchstürmen, gehen? Das Elternhaus versteht in den meisten Fällen nicht dieses Ringen der jugendlichen Seele, es stößt ihn zurück, ohne mit ihm Antwort zu suchen, einmal weil es

selbst keine Antwort weiß, da auch noch im „Beharrungszustand", und zum anderen, weil das jugendliche Fragen nicht verstanden oder mißverstanden wird (das letztere häufig bei gläubigen Eltern, die Zweifel für Versündigung halten). Hier muß der psychologisch geschulte Seelsorger helfen. Gewaltige Möglichkeiten liegen in dem sich neu entwickelnden Religionsunterricht an den Berufsschulen.

Fehlt die nötige Hilfe, so haben wir die religiösen Fehlentwicklungen, unter denen die heutige Zeit und die heranwachsende Jugend leidet. Intellektuelle Schwierigkeiten in dem Kampf mit dem Atheismus machen das religiöse Leben brüchig und führen in sehr vielen Fällen zu einer inneren Abkehr. „Die ganze Welt der Religion versinkt allmählich vor dem inneren Auge" (Gruehn), um nie mehr wieder ans Licht zu kommen. Im günstigsten Falle kommt es dann zur „fiktiven" Religion, die im allgemeinen bei der Sache bleibt, bei der aber die Sache selbst keinen inneren Wert besitzt. Das äußere gelegentliche Wahren kirchlicher Sitte kann nicht die Hohlheit verbergen, die wohl mit der Möglichkeit des Vorhandenseins Gottes rechnet, aber auch das Gegenteil erdulden könnte. Auch eine positive Entwicklung kann zu Irrwegen führen. Nahe der „fiktiven" Frömmigkeit ist die rationalisierende verwandt, bei der die Erlebnisseite durch rationales Anfassen der Fragen übertönt wird. Grundverschieden von ihr ist die „mystische" Frömmigkeit, die Gruehn als Irrweg bezeichnet, wenn an ihr dauernd festgehalten wird, aber auch als Durchgangsstadium bewertet. Sie sucht Stunden der Erbauung und des Sicherhebens, wird bei bestimmten Gelegenheiten besonders tief empfunden, ohne ins praktische Leben regelnd und wirkend einzugreifen. Zu diesen beiden entgegengesetzten Formen der Frömmigkeit möchte ich die „magische" setzen. Hier wird nicht gezweifelt und sich im Zweifel abgequält, auch nicht nach verstandesmäßiger Lösung gesucht, noch auch eine Versenkung in mystischem Erleben gewünscht. Das Dasein Gottes wird vorausgesetzt und auf Gottes direktes Eingreifen gehofft. Gott und sein Wirken ist magische Wirklichkeit: man geht zum Abendmahl mit der geheimnisvollen Erwartung, daß etwas geschehe; man fragt den Zufall: wenn das oder das geschieht, dann wird Gott das oder das tun oder will das oder das haben. Wieweit das Frömmigkeit genannt werden darf, ist schwer zu entscheiden, da die Voraussetzung des Glaubens wohl da ist, aber die Art der Auswirkung auf das Innenleben nicht mehr christlich ist und zuweilen an Spielerei anklingt, andererseits doch nicht des Glaubens entbehrt, daß Gott in allem wirke.

Daneben haben wir den weiteren Ausbau der Frömmigkeit unter günstigen Einwirkungsfaktoren. Auch diese Linie ist keine eindeutig verlaufende und aufsteigende. Viele Jugendliche finden ihre „Bekehrung" (Starbuck), der dann die Zeit der „Heiligung" folgt. Aber bei einer großen Zahl bleibt diese Bekehrung als plötzlicher Akt aus; ihre Frömmigkeit wächst allmählich von Stufe zu Stufe. Doch nur in den seltensten Fällen bleibt es ohne Rückschlag. In jedem Menschenleben kommen Zeiten einer religiösen Tiefspannung vor, die zuweilen zu einer religiösen „Entfremdung" führen können. Diese Entfremdung hält auf dieser Entwicklungslinie nicht lange an, sondern ist nur ein Durchgangsstadium, um in einer „Wiederaufbauperiode" (Starbuck) am Ende des Jugendalters den Beginn der entschiedenen Frömmigkeit anzubahnen.

Diese kurze Darlegung der Entwicklungsmöglichkeiten kann natürlich nicht er-

schöpfend sein, da unzählige Varianten durch die individualpsychologischen Anlagen und Einstellungen bedingt sind. Sie wird nur einige wichtige Möglichkeiten des Fortschreitens zeigen können. Es ist ein überaus schwieriges Gebiet, in das zu leicht philosophische Spekulation eindringt, ein Gebiet, das der unbedingten Gesetzmäßigkeit entbehrt. Es kann sich in jeder Religionspsychologie nur um Aufzeigung von verschiedenen Entwicklungsmöglichkeiten handeln, aber jede genetische Betrachtungsweise wird hier besonders die individuellen Beschränkungen fühlen. Und doch wird sie den Zweck aller Psychologie erreichen, da sie als dienende Wissenschaft nicht als letztes Ziel die Erkenntnis hat, sondern dem praktischen Arbeiter helfen will.

* *

Über den Einfluß der Übung auf das Ergebnis von Testprüfungen.

Von Otto Bobertag.

Ein häufig gehörter Einwand gegen die Verwendung von Testprüfungen im Rahmen der Schülerauslese lautet: die bei solchen Prüfungen verlangten Leistungen können eingeübt werden, und da nicht anzunehmen ist, daß mit allen zu einer Aufnahmeprüfung erscheinenden Kindern — oder mit allen in gleichem Maße — eine solche Einübung vorgenommen worden ist, so gibt die Testprüfung kein zutreffendes Bild von den tatsächlich vorhandenen Begabungsunterschieden der geprüften Kinder, kann also bei der Entscheidung über deren Aufnahme nicht mit berücksichtigt werden. Welche praktische Bedeutung diesem Einwand zuzuschreiben ist, richtet sich natürlich danach, wieweit die zur Einübung verwendeten Testaufgaben den bei der entscheidenden Prüfung verwendeten ähnlich sind. Sämtliche Arten von Aufgaben, die für den Zweck einer Begabungsprüfung in Frage kommen, lassen sich mehr oder weniger erfolgreich üben. Freilich ist die Zahl dieser sämtlichen Arten bereits sehr beträchtlich, und wenn eine sichere Wirkung der Einübung erwartet werden soll, so muß vorher bekannt sein, welche Arten von Aufgaben die Kinder bei der Aufnahmeprüfung vorgelegt bekommen werden.

Eine Meinung, die ziemlich verbreitet zu sein scheint, geht allerdings noch weiter und behauptet: ein wesentlicher Übungserfolg ist nicht erst dann zu erwarten, wenn Übungs- und Prüfungsaufgaben von der gleichen Art sind, sondern die Bekanntschaft der Kinder mit irgendwelchen Testverfahren bedeutet für sie bereits eine wesentliche Vorbereitung auf eine spätere Testprüfung, auch auf eine solche, bei der ganz andere Aufgaben als die zur Einübung benutzten verwendet werden. Man nimmt also an, sämtliche Arten von Testleistungen haben so viel Gemeinsames und zugleich von den gewöhnlichen Schulleistungen Verschiedenes an sich, daß die Bekanntschaft mit Testaufgaben einer oder einiger Arten bereits eine starke „formale Übung“ erzeugt, die sich dann auch an Testaufgaben ganz anderer Art auswirken muß. Zur Begründung dieser Meinung pflegt gesagt zu werden, eine Testprüfung sei für Kinder das erste Mal etwas so Neues und Fremdartiges, daß sie — oder wenigstens viele von ihnen — eine gewisse Hemmung oder Scheu verspüren, die sie daran hindere, ihre ganzen Kräfte einzusetzen; erst wenn sie gemerkt haben, die Sache geht mit rechten Dingen zu, und es handelt sich nicht um etwas ganz Ungewöhnliches, etwa um eine besondere Art „Rätselraten“, so treten sie das zweite Mal

mit mehr Sicherheit und Konzentration an die Aufgaben heran und leisten daher wesentlich Besseres, auch wenn diesmal Aufgaben ganz anderer Art zu lösen sind.

Der Einwand von der Vorbereitung der Kinder auf die Testprüfung durch vorangehende Einübung ist auch gegen die von Hylla und mir vorgeschlagene Methode der „Begabungsprüfung für den Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen" gemacht worden. Da die im Jahre 1925 von uns herausgegebenen Testhefte von jedermann in beliebiger Anzahl vom Verlage Julius Beltz in Langensalza bezogen werden konnten, so war damit zu rechnen, daß manche Eltern und Grundschullehrer, gedrängt von der Sorge um das „Wohl der Jugend", die Testhefte in betrügerischer Absicht, nämlich um die Kinder auf die Testprüfung vorzubereiten, benutzen würden. Dies ist denn auch, wie es scheint, in einem nicht unbeträchtlichen Umfange geschehen. Unter den dreißig Kindern z. B., die zu Ostern 1926 in einem Berliner Gymnasium zur Aufnahmeprüfung erschienen, befanden sich acht, denen die Testhefte bereits bekannt waren. Auch anderweitige Erfahrungen berechtigen zu der Vermutung, daß die Testhefte in Volksschulen zum Zwecke der Vorbereitung benutzt worden sind.

Da es von Interesse war, einmal genau festzustellen, wie groß der Übungseinfluß bei Verwendung unserer Testhefte (Form A bis E) vom Jahre 1925 ist, so hat Rektor Hintze in Berlin-Schöneberg im Einvernehmen mit mir eine besondere, diesem Zweck gewidmete Untersuchung durchgeführt und zwar mit den Schülern einer fünften Klasse (viertes Grundschuljahr). Zuerst wurde unter Verwendung von Form A in der vorgeschriebenen Weise geprüft; dabei ergaben sich die Punktzahlen der Kolumne A in Tabelle I. Dann wurden alle Aufgaben dieses Testheftes einzeln durchgenommen, die richtige Lösung wurde jedesmal angegeben und begründet, wobei darauf geachtet wurde, daß alle Kinder das Verfahren vollständig begriffen hatten. An einem der nächsten Tage wurde eine Prüfung mit Form B durchgeführt, deren Ergebnis in Kolumne B der Tabelle I verzeichnet ist. Der Übungseinfluß ist sehr beträchtlich, er beträgt im Durchschnitt 77,6—50,2 = 27,4 Punkte, das ist 54,6%.

Tabelle I

Schüler Nr.	A	B	Schüler Nr.	A	B	Schüler Nr.	A	B
1	40	72	13	51	86,5	25	51,5	68
2	76,5	89,5	14	44	80,5	26	26,5	39,5
3	77	100	15	67	105,5	27	36	67,5
4	64	99	16	56,5	95,5	28	49,5	78
5	48	86	17	52,5	79	29	30,5	57
6	76	113	18	59	91	30	41	66,5
7	67	86,5	19	47,5	80	31	28	43,5
8	69	94,5	20	31	59,5	32	18,5	41,5
9	63	86	21	43,5	67,5	33	14	35
10	61,5	81,5	22	46,5	71	Mittel	50,2	77,6
11	67	93	23	38	70			
12	54,5	81,5	24	60,5	94,5			

Um einen Mißbrauch unseres Verfahrens auszuschalten, haben wir zu Ostern dieses Jahres ein neues Testheft herausgegeben, das nur vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht gegen Ausweis an Leiter von mittleren und höheren Schulen abgegeben wird. Auch dieses Testheft enthält sechs Gruppen von Aufgaben, die mit Ausnahme der ersten Gruppe (eingekleidete Rechenaufgaben) von ganz anderer Art sind als die in den früheren Testheften enthaltenen Aufgaben. Entsprechend dem weiter oben Gesagten erhebt sich nun die Frage, ob durch Einübung der Kinder auf die alten Testhefte, die nach wie vor jedem zugänglich sind, eine wirksame Vorbereitung auf eine Prüfung unter Verwendung des neuen Testheftes möglich ist. Wie bereits angedeutet wurde, scheint eine gewisse Neigung zu bestehen, diese Frage zu bejahen. Es wurde daher folgender Versuch durchgeführt. Die Klassenlehrer zweier fünften Klassen einer Berliner Gemeindeschule stellten zunächst eine Intelligenzschätzungs-Rangordnung sämtlicher Schüler ihrer Klassen auf. Jede Klasse wurde dann in zwei hinsichtlich der intellektuellen Begabung etwa gleichwertige Gruppen geteilt. Die eine Gruppe (I) bestand aus denjenigen Kindern, die in der Schätzungs-Rangordnung den ersten, dritten, fünften usw. Platz einnahmen, die andere Gruppe (II) aus denjenigen Kindern, die den zweiten, vierten, sechsten usw. Platz einnahmen. Welches Maß von Zuverlässigkeit den beiden Schätzungs-Rangordnungen zukommt, ist im vorliegenden Falle nebensächlich, da ja bei einer Schülerzahl von über 40 nicht anzunehmen ist, daß infolge eines etwa vorhandenen Mankos an Zuverlässigkeit die eine der beiden Gruppen im Durchschnitt wesentlich intelligenter ausgefallen ist. Mit einem Zufallsfehler ist natürlich zu rechnen, doch dürfte dieser im Durchschnitt kaum mehr als 5 bis 10% betragen. In der einen Klasse (V a) wurde nun die Gruppe I, in der anderen Klasse (V b) die Gruppe II unter Verwendung der alten Testhefte auf die Testprüfung eingeübt in der Weise, wie dies weiter oben geschildert worden ist. Einige Tage später wurde dann in jeder der beiden Klassen mit sämtlichen Kindern (beiden Gruppen) eine gemeinsame Prüfung unter Verwendung der neuen Testhefte veranstaltet. Wenn nun die Einübung von wesentlichem Einfluß auf den Ausfall der gemeinsamen Prüfung gewesen wäre, so hätte in Klasse V a die Durchschnittsleistung der Gruppe I wesentlich höher sein müssen als die der Gruppe II, in Klasse V b entsprechend die Durchschnittsleistung der Gruppe II wesentlich höher als die der Gruppe I. Tabelle II zeigt das Ergebnis in Klasse V a, Tabelle III das Ergebnis in Klasse V b. Da sowohl bei der Einübung wie bei der gemeinsamen Prüfung einige Kinder fehlten, so konnten für den Vergleich der beiden Gruppen I und II in jeder Klasse nur 30 Kinder herangezogen werden.

In Klasse V a beträgt die Durchschnittsleistung der „geübten" Kinder (Gruppe I) 45,2 Punkte, die der „nicht-geübten" Kinder (Gruppe II) 41,9 Punkte. Durch die Übung ist also eine durchschnittliche Mehrleistung von 3,3 Punkten, gleich 7,30%, erzielt worden. In Klasse V b dagegen ist das Verhältnis ein umgekehrtes. Hier beträgt die Durchschnittsleistung der „geübten" Kinder (Gruppe II) 46,3 Punkte, die der „nicht-geübten" Kinder (Gruppe I) 49,2 Punkte. Die Übung hat also hier einen negativen Erfolg gehabt, nämlich eine Minderleistung von 2,9 Punkten, gleich 6,26%, hervorgebracht. Die beiden Ergebnisse gleichen

sich fast vollständig aus, d. h. es handelt sich offenbar um Zufallsschwankungen, wie sie bei der geringen Anzahl von Versuchspersonen in beiden Fällen zu erwarten sind, und im ganzen genommen muß man sagen, daß die Einübung keinerlei nennenswerten Einfluß gehabt hat.

Tabelle II			Tabelle III		
Schüler Nr.	Gruppe I	Gruppe II	Schüler Nr.	Gruppe I	Gruppe II
1	55		1	57	
2		56	2		41
3	62		3	39	
4		41	4		37
5	61		5	60	
6		49	6		61
7	47		7	70	
8		53	8		36
9	48		9	52	
10		66	10		71
11	64		11	60	
12		50	12		56
13	50		13	37	
14		26	14		44
15	37		15	60	
16		39	16		52
17	40		17	44	
18		41	18		34
19	45		19	55	
20		46	20		48
21	34		21	55	
22		23	22		54
23	40		23	31	
24		27	24		37
25	48		25	58	
26		55	26		41
27	24		27	23	
28		20	28		50
29	23		29	37	
30		32	30		33
Mittel	45,2	41,9	Mittel	49,2	46,3

Für die Theorie der Testprüfung folgt aus diesem Ergebnis eines praktischen Versuchs, daß die Ansicht, nach der eine einmalige Prüfung mit beliebigen Testaufgaben eine hohe „formale Übung“ erzeuge, falsch ist. Dies kann niemanden, der über Erfahrungen auf diesem Gebiete verfügt, befremden. Denn die eben erwähnte Ansicht ignoriert eine Tatsache, die man bei jeder — gut angelegten und gut durchgeführten — Testprüfung beobachten kann, nämlich daß die Kinder sich solchen Prüfungen stets mit großem Eifer und Interesse unterziehen und ihr Bedauern äußern, wenn sie zu Ende ist. Von besonderen Hemmungen oder

sonstigen Widerständen, die die Kinder das erste Mal zu überwinden hätten, ist da nie etwas zu bemerken, und es spricht daher nichts für die Annahme, daß durch die Überwindung solcher Hemmungen und Widerstände ein Gewöhnungs- oder Übungserfolg formaler Art zustande käme.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Bericht über die Ausstellung „Das junge Deutschland".

Die Ausstellung gliedert sich in drei Hauptabschnitte, die die soziale Lage der Jugendlichen, die Verwendung ihrer Freizeit und endlich die Niederschläge ihres bewußten Kulturwillens zeigen. Es ist nur schulentlassene Jugend berücksichtigt und auch die eigentlich nur unter jugendpflegerischen Gesichtspunkten, da der veranstaltende „Reichsausschuß" im wesentlichen Verbände mit stark jugendpflegerischen Tendenzen umfaßt. Da aber die Bünde der Jugendbewegung, abgesehen davon, daß sie schon allein durch ihr Dasein große jugendpflegerische Bedeutung haben, sich auch weithin ihrer sozialen und pädagogischen Aufgabe der Jugend gegenüber bewußt geworden sind, und da andererseits die Jugendpflegegruppen Lebensformen und Ideale der Lebensgestaltung in großem Umfang von der Jugendbewegung übernommen haben, so muß auch die Jugendbewegung entsprechend an der Ausstellung beteiligt sein. Die Jugendfürsorge ist schwächer vertreten, und nur in den allgemeinen Darstellungen der Beteiligung öffentlicher Körperschaften an der Jugendpflege und in der Gesundheitspflegeabteilung. Die speziellen Aufgaben der Jugendfürsorge: Psychopathenfürsorge, Fürsorge für jugendliche Verwahrloste und Kriminelle konnten im gegebenen Rahmen der Ausstellung ebensowenig berücksichtigt werden, wie etwa die Schule.

Die Gefahr der Langweiligkeit, der eine solche Ausstellung in den Abteilungen leicht unterliegt, in denen fast nur mit Zahlen, Druckschriften und Symbolen gearbeitet werden kann, ist durch die Lebendigkeit und Bildhaftigkeit der Darstellungen glücklich vermieden, ohne daß man in den andern Fehler verfallen wäre, daß unter der Weitschweifigkeit der Anschauungsbilder das eigentlich Auszudrückende verschwindet. Knappheit, Klarheit und Eindringlichkeit war erstrebt und ist fast überall erreicht; Zeichnungen von Zille und anderen, besonders von Käthe Kollwitz verstärken die Wirkung. Trotzdem bleibt einzelnes, das sich so nicht veranschaulichen läßt; so die Bedeutung der Musik, des Laienspiels, des Sprechchores im Leben der Jugend; deshalb wird die Abteilung „Kulturwille der Jugend" durch eine Reihe von Vorführungen einzelner Jugendgruppen ergänzt.

Es gibt der Ausstellung einen besonderen Wert, daß sie — besonders in der Abteilung über die soziale Lage der Jugend — neues, gewissenhaft bearbeitetes Material darstellt. (Es wird demnächst in einem Handbuch veröffentlicht werden.) Man hat sich bei den Ermittlungen, um Einseitigkeiten zu vermeiden, nicht an die Jugendverbände, sondern an die Berufsschulen gewendet, und auch dann noch mit Vorsicht alles nicht ganz eindeutig Sichere ausgeschieden. Da außerdem die Zahl der befragten Jugendlichen viele Tausende ausmacht, ist ein sehr wertvolles Material zusammengekommen.

Von den Zahlen über die soziale Lage der Jugend soll hier gegenüber den übrigen Abteilungen etwas ausführlicher berichtet werden.

Von allen Jugendlichen sind am Erwerbsleben beteiligt:

	% in Bayern	% in Hamburg	
unter 14 Jahren	4	0	männlich
zwischen 14 und 16 Jahren	77	61	„
„ 16 „ 18 „	90	88	„
„ 18 „ 20 „	93	94	„
„ 18 „ 20 „	83	81	weiblich.

Die Zahlen machen deutlich, daß die Fragen der Arbeitsdauer, der Jugendfreizeit und des Urlaubs nicht nur einen beschränkten Kreis der Jugendlichen angeht, sondern den weitaus größten Teil; nicht betroffen sind eigentlich nur die relativ wenigen, die über die Einsegnung hinaus eine höhere Schule besuchen können.

Am ärgsten steht es heute noch mit dem Urlaub der Jugendlichen. Von 107201 befragten erwerbstätigen Jugendlichen hatten

keinen Urlaub	23,1 %	9—10 Tage Urlaub	3,5 %
1—3 Tage Urlaub	15,8 „	11—14 „ „	7,5 „
4—5 „ „	8,1 „	über 14 „ „	4,2 „
6—8 „ „	38,0 „		

Am günstigsten sind dabei diejenigen Jugendlichen gestellt, die in modernen Großbetrieben arbeiten; die schlechten Verhältnisse finden sich am ehesten bei den kleinen Handwerksmeistern und besonders in der Hausindustrie.

Nach einer Befragung im Frühjahr 1927 hatten von je 100 erwerbstätigen Jugendlichen

	keinen Urlaub	keinen Lohn während des Urlaubs
in Großbetrieben	11	5
in Mittelbetrieben	23	13
in Kleinbetrieben	34	28

Ähnlich ungünstig liegen die Verhältnisse bezüglich der täglichen Arbeitszeit; wenn schon für den erwachsenen Arbeiter die 48stündige Arbeitswoche eine nicht mehr als billige Forderung ist, so sollte sie für den Jugendlichen eine Selbstverständlichkeit sein. Stattdessen arbeiten aber

63 %	bis zu 48 Stunden wöchentlich	6,8 %	54—56 Stunden wöchentlich
6,3 „	50—51 „ „	5,0 „	57—60 „ „
3,6 „	52—53 „ „	7,8 „	mehr als 60 Std. „

Auch hier finden wir die besonders ungünstigen Verhältnisse nicht so sehr in der modernen Großindustrie als in den kleinen Betrieben und in der Heimarbeit.

Daß gerade bei den großen Werken ein lebhaftes Interesse für die Jugendlichen wenigstens für die Lehrlinge besteht, zeigt sich in der besonderen Sorgfalt, die der Lehrlingsausbildung zugewendet wird, und für die ein eigenes, von der Industrie mit reichlichen Mitteln versehenes Institut ins Leben gerufen ist. Die Organisation des „Dinta“ (= Deutsches Institut für technische Arbeitsschulung) befaßt sich u. a. mit der Ausbildung von Lehrkräften, der psychotechnischen Eignungsprüfung der Lehrlingsanwärter und der Einrichtung eines sachgemäßen Lehrganges, der einer einseitig spezialistischen Ausbildung vorbeugen soll und die Lehrlinge in einem theoretisch begründeten, sorgfältig überwachten Ausbildungsgang sowohl technisch als auch geistig und körperlich soweit immer möglich fördern soll. Zwar wird in einer so stark dem arbeitgebenden Werk angegliederten Ausbildung, in dem die Lehrenden selber wieder in einem von Arbeitgebern organisierten Institut ausgebildet sind, notwendigerweise eine stark einseitige geistige und politische Beeinflussung im arbeitgeberischen Interesse statthaben müssen, und der Sozialpolitiker wird im „Dinta“ einen nicht gerade unbedenklichen Helfer zu sehen haben: jedenfalls aber hat das „Dinta“ das Verdienst der Schaffung und Förderung einer systematischen und didaktisch sehr wertvollen Lehr-

lingsausbildung. — Übersichtstafeln über die Organisation, Apparate zur psychotechnischen Eignungsprüfung, Lehrpläne und Probestücke von Lehrlingsarbeiten vom „Dinta“ und von verschiedenen Werkschulen sind in mehreren Räumen der Ausstellung ausgelegt und geben dem Laien einen guten Einblick.

Daß die Wohnverhältnisse der erwerbstätigen Jugendlichen oft sehr schlecht sind, bedarf kaum eines Hinweises. Der diese Verhältnisse veranschaulichende Raum ist klein, aber — unterstützt von einem Bild der Käthe Kollwitz — von großer Eindringlichkeit. Jeder Fünfte hat kein eigenes Bett, jeder 16. schläft mit einem Fremden in einem Schlafraum, jeder 200. muß mit einem Fremden das Bett teilen; jeder achte Jugendliche wohnt in einer übervölkerten Wohnung (d. h. in der mehr als zwei Personen auf ein Zimmer kommen). Die vorbildlichen Siedelungen einzelner großer Werke, wie der Siedelung Siemensstadt am Südrand der Jungfernheide bei Berlin mit ihren bisher gebauten 333 Wohnungen ändern an der Gesamtlage leider vorläufig noch nicht viel. Die Hälfte aller befragten Jugendlichen haust immer noch in Wohnungen von 1—3 Zimmern.

Nach diesen bedrückenden Feststellungen sind umso erfreuender die Darstellungen dessen, was die Jugend in ihrem privaten Leben tut und treibt — wenigstens diejenige, die in irgendwelchen Bünden organisiert ist; und das sind etwa 40 % aller. Ein großer Raum gibt Übersicht über die verwirrende Fülle von konfessionellen, politischen und freien Verbänden der verschiedensten Richtungen und ihre Ziele. Man braucht nicht zu fürchten, daß ein Mehr von Freizeit und Urlaub von diesen Jugendlichen nicht nutzbringend verwandt würde. Das beweisen nicht nur die Ecken mit den Liebhabereien Einzelner (wie etwa die schönen photographischen Arbeiten) und die Jugendheime und Jugendlager, die in z. T. sehr schönen Modellen aufgebaut sind (allein einer der Verbände ist imstande bei 14tägigem Urlaub jedes Jugendlichen etwa eine halbe Million jährlich in seinen Heimen unterzubringen!), das beweisen insbesondere die Werkarbeiten von Lehrlingsvereinen und ähnlichen Gruppen, die eine fachliche Anregung ihrer Mitglieder erstreben. Diese aus freier Initiative der Jugendlichen entstandenen Sachen sind meist viel schöner, als z. B. die Erzeugnisse einer amtlichen Beschäftigung der Arbeitslosen, bei denen man manchmal allzusehr noch den Eindruck einer als notwendiges Übel aufgefaßten Sache hat, deren man sich mit möglichst wenig Aufwand zu entledigen suchte. (Und diese aus schlechten Stoffen nach geschmacklosen Schnitten hergestellten Kleider sind noch die besten der eingesandten Stücke!)

Über das künstlerische Schaffen der Jugend und über ihre eigene bewußte Kulturarbeit kann hier nicht viel berichtet werden. Unter den Leistungen der bildenden Kunst schien mir nur eine Frauenkopfplastik besonders wertvoll; die handwerklichen Leistungen von Gildenhall, Loheland und von der Westerburg gehen weit über den dürftigen Durchschnitt der üblichen freideutschen „Wertarbeit“ hinaus; was in Musik, Tanz, Laienspiel, Puppenspiel an Wertvollem hervorgebracht wird, können erst die einzelnen Vorführungen lehren — im Ausstellungsraum befindet sich eine Fülle von Zeitschriften- und Notenliteratur, Bildern und Bühnenentwürfen, die Gutes versprechen.

Die Ausstellung ist im Grunde optimistisch. Wo sie dunkle Seiten des Jugendlichen zeigt, sind meist auch Ansätze zur Besserung vorhanden, und das Ganze wird aufgehellt durch das tatkräftige frische Leben der bündischen Jugend. Man vermißt das außerberufliche Leben der nichtbündischen Jugend, der Ungelernten, derjenigen, die in den typischen erziehungswidrigen Großstadtberufen stehen (die Hotelboys z. B. und die Pikkolos der großen Cafés, deren ungesunder Atmosphäre sie Tag für Tage ausgesetzt sind) und überhaupt der gefährdeten und verwahrlosten Jugend. Die Leistung

der Ausstellung wird damit nicht verkleinert; immerhin gehören auch sie zum „Jungen Deutschland", sie würden das helle Bild doch stark verdunkeln, das die Ausstellung vom Leben der deutschen Jugend gibt.

Berlin. E. Hapke.

*

Ausbildungslehrgänge für orthopädische Turnlehrer in Berlin.

In der Chirurgischen Poliklinik der Universität Berlin N 24, im orthopädischen Turnsaal, Ziegelstraße 10—11, finden regelmäßig zum 1. April und 1. Oktober die staatlichen Ausbildungskurse für orthopädische Turnlehrer und Turnlehrerinnen statt, die nach dem Ministerialerlaß vom 6. März 1926 zur Prüfung für Lehrer und Lehrerinnen der vorbeugenden und ausgleichenden Leibesübungen (orthopädisches Schulturnen) berechtigen. Die Leitung liegt in der Hand des außerordentlichen Professors der Chirurgie und Oberarztes der Chirurgischen Universitätsklinik und Poliklinik Berlin, Dr. Rudolf Klapp, des Erfinders der weltbekannten, nach seinem Namen so genannten „Klappschen Kriechübungen". Die wissenschaftlichen Vorlesungen hält sein Assistenzarzt Dr. Beck ab. Die praktischen Übungen stehen unter der Leitung der staatlichen orthopädischen Turnlehrerin Fräulein Arnold. Im Vordergrund steht der sogenannte „Eidechsengang", d. h. alle Übungen sind aus den Fortbewegungsarten des Vierfüßlers entwickelt, also entweder ein „Kreuzschritt" oder ein „Paßgang". Nach diesen Mobilisationsübungen zur Beweglichkeit der Wirbelsäule treten die Extensions-, Korrektions- und Stabilisationsübungen. Dadurch werden die Rückenmuskeln gekräftigt und die Haltungsfehler unserer Schulkinder wirksam bekämpft. Die Klappsche Kriechmethode ist ein vorbeugendes Mittel zur Verhütung von weiteren Rückgratsverkrümmungen. Diese Heil- und Rumpfgymnastik ist deshalb von unschätzbarem Werte für unsere Turnschwächlinge. Sie ist leicht zu erlernen und kostet dem Staate keinen Pfennig. Die Gemeinden brauchen keine großartigen Turnhallen zu bauen und keine kostspieligen Turngeräte anzuschaffen. Zur „Billigkeit" und leichten „Erlernbarkeit" kommt als Hauptsache der Erfolg: das Krüppeltum wird eingedämmt, die Zahl der Lungengefährdeten verringert, die Körperverunstaltungen beseitigt und ein gesundes Volk für den Kampf ums Dasein geschaffen. „Das Fundament aller Anlage ist die körperliche Gesundheit" (Joh. Friedr. Herbart). Nach dem Krüppelfürsorgegesetz vom 6. Mai 1920 muß für „Entkrüppelung" gesorgt werden. Der Lehrer ist nach § 4 verpflichtet, die bei der Erteilung des Unterrichts an seinen Schülern wahrgenommenen Verkrüppelungen zu melden. Er muß in der Begriffsbestimmung des Krüppeltums Bescheid wissen, damit er frühzeitig zweckmäßige Maßnahmen selbst treffen oder sie dem Bezirksjugendamte oder einer Krüppelfürsorgestelle überlassen kann. Der Lehrer ist also verpflichtet, Krüppelfürsorge zu treiben, er muß also auch die Rückenschwächlinge dem orthopädischen Schulturnen überweisen, damit diese Volkskrankheit, dieses Massenleiden, dem man erst in den letzten Jahren die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt hat, mit Erfolg bekämpft werden kann. Dieses Gesetz, das am 1. Oktober 1920 in Kraft trat, sagt in § 4 ausdrücklich: „Lehrer (Lehrerinnen), welche gelegentlich des zur Erfüllung der gesetzlichen Schulpflicht

erteilten Unterrichtes oder des Ersatzunterrichtes hierfür bei ihren Schülern Verkrüppelungen wahrnehmen, sind verpflichtet, die Schüler namhaft zu machen." Für die Lehrer ist die Meldepflicht an denjenigen Schulen sehr einfach, an denen ein Schularzt tätig ist; denn da übernimmt dieser die Verpflichtung. Was aber geschieht mit den staatlichen Schulen, denen der Schularzt fehlt? Die Rückgratsverkrümmung verwächst sich nie von selbst — und sei sie noch so leicht — sie führt zu weiterer Verunstaltung des Körpers und durch Einschnürung von Herz, Lunge, zu späteren Erwerbsbeeinträchtigungen. Der Ministerialerlaß vom 29. September 1924 macht diesen Sonderturnunterricht zum Pflichtfach. „Stellt somit der orthopädische Turnunterricht eine dem Gesundheitszustande der Kinder angepaßte körperliche Erziehung dar, so ist es selbstverständlich, daß die Teilnahme an diesem Unterricht für diejenigen Schüler und Schülerinnen, die nach Ausspruch des Schularztes an ihm teilnehmen können, ebenso verbindlich ist wie für die übrigen Kinder die Teilnahme am planmäßigen Turnunterricht. Einem Widerstande der Eltern wird durch Aufklärung über das Wesen des orthopädischen Turnens und durch Einwirkung auf die Elternbeiräte zu begegnen sein." Bereits in den Erlassen vom 13. Juni 1908 (Zentralblatt, S. 750), vom 24. Januar 1910 (Zentralblatt, S. 330), vom 15. Juli 1911 (Zentralblatt, S. 664) sind die Provinzialschulkollegen und Regierungen auf das orthopädische Turnen als Vorbeugungsmittel gegen Rückgratsverkrümmungen hingewiesen worden. Dasselbe sagte auch der damalige preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in seinem Erlaß vom 29. September 1924 (Zentralblatt, S. 264): „Ein im Jahre 1912 von der „Wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen" erstattetes Gutachten bestätigt, daß eine große Zahl von Kindern in Deutschland zu Verkrümmungen der Wirbelsäule neigt, und daß bei diesen Kindern die große Gefahr besteht, daß der durch die Schule veranlaßte stundenlange Sitzzwang zu einer dauernden Verkrümmung des Rückens führt. Mit der Verkrümmung der Wirbelsäule verbindet sich eine mehr oder weniger ausgiebige Veränderung des Brustkorbes, die besonders stark bei der Skoliose und beim runden Rücken ist und zu Verunstaltungen des Brustkorbes und zu starker Einengung der für die gesunde Entwickelung von Herz und Lungen nötigen Weite des Brustraumes führen kann. Die Lunge wird in solchen Fällen in ihrer Entfaltung gehemmt und häufig der Sitz tuberkulöser Erkrankungen: das Herz wird durch die dabei entstehenden größeren Widerstände des Blutkreislaufes geschädigt. Die Folge ist eine verringerte Leistungsfähigkeit im späteren Beruf und eine Verkürzung der Lebensdauer."

Viele Städte aus ganz Deutschland schicken ihre Lehrkräfte mit vollem Gehalt zu diesem Ausbildungskursus, außerdem zahlen einzelne Gemeinden auch die Vorlesungsgebühren. Die Berliner Lehrer müssen die Teilnahme aus eigenen Mitteln bestreiten. Der Stundenplan wechselt mit Hospitieren, Diagnosen, Körpermessungen, praktischem Turnen, Lehrproben, methodischen Anweisungen, wissenschaftlichen und Operationsvorlesungen, Demonstrationen, schriftlichen Arbeiten usw. Für den Unterricht sind weiße Kittel, Turn- oder Badeanzug und Kriechkappen erforderlich. Der Ausbildungskursus dauert ein halbes Jahr. Er wird abgeschlossen durch eine Prüfung, über deren Bestehen ein Zeugnis ausge-

stellt wird. Die Gebühren für den Kursus betragen M. 220.—, die in Raten gezahlt werden können. Beginn der laufenden Ausbildung war am Dienstag, den 26. April 1927, mittags 12 Uhr, im Turnsaal Ziegelstraße 10—11.

Berlin. H. Ortmann.

* *

Schrifttum.

Adolf Busemann, Pädagogische Milieukunde. I. Einführung in die allgemeine Milieukunde und in die Pädagogische Milieutypologie. Halle 1927. H. Schroedel Verlag. 202 Seiten.

Gegenüber den sich häufenden Arbeiten über die Wirkung der Umwelt auf die menschliche Psyche scheint es wünschenswert, die theoretische Erörterung des Milieuproblems aus ihren ersten Anfängen weiter zu führen. In dem vorliegenden Buch versucht Verfasser das Milieuproblem in seinen grundlegenden Begriffen zu klären und Milieutypen aufzustellen, wie sie für die pädagogische Beeinflussung des Kindes bedeutsam sind. Ein zweiter Teil soll nach der Ankündigung des Vorworts die Erörterung der Milieubeziehungen des Kindes und Jugendlichen bringen, die Beziehungen des Milieus zum Wachstume, zur Pubertät, zu Intelligenz, Moralität, zur Weltanschauung, zum Charakter usw.

Unter Milieu versteht Busemann die Gesamtheit dessen, was auf die Person wirkt oder von ihr erlebt wird, wobei die zwischen Milieu und Person bestehenden Wechselwirkungen ein festes System bilden. Wirksames und erlebtes Milieu stellen zwei Sphären des Milieus dar zwischen den Polen rein mechanischen Wirkens und rein geistigen Erlebens.

Was in einem gegebenen Zeitpunkt an Wirklichem und an Verwirklichungstendenzen in der Person vorliegt, steht als Idiostase, im Ursprung als vererbte Anlage, der in den Milieutatsachen gegebenen Peristase, der Umwelt, gegenüber. Schon vor der Geburt wirkt das Milieu durch soziale Typenzucht auf die Gestaltung des Individuums ein, in dessen weitere Entwicklung es ununterbrochen eingreift. In der Frage des Zusammenwirkens von Umwelt und Anlage schließt sich Busemann der Sternschen Konvergenztheorie an: das wirkliche Geschehen ist Resultante zahlloser Wechselbeziehung von Milieu und Anlage. Beispiele über die Wirkung beider Faktoren sind vor allem den Vererbungsarbeiten von W. Peters entnommen.

Milieubeschreibung faßt Busemann als Milieubeziehungslehre und als Milieutypologie, die zu ergänzen ist durch eine Milieuvariationslehre. Je nachdem die Variation bedingt ist durch die Persönlichkeit oder durch die äußeren Faktoren des Systems, ergeben sich die zwei Hauptreihen idiostatischer und peristatischer Typengliederungen, die, sofern sie durch die Struktur eines Milieubestandteils bestimmt sind, als materiale Milieutypen bezeichnet werden können, als formale Milieutypen anderseits nach der Zahl der das Milieu konstituierenden Elemente.

Die Milieuwirkungen lassen sich einteilen nach den Persönlichkeitsmomenten, die davon betroffen werden. Flexible Bestandteile der Persönlichkeit sind vor allem der Intellekt, relativ inflexibel ist das Triebleben, das im wesentlichen nur in seinen Äußerungen milieubedingt ist. Der individuellen Flexibilität der Persönlichkeit steht die Flexivität des Milieus gegenüber, seine wirksame Kraft, die dazugehörige Person zu gestalten. Sie ist abhängig von der Häufigkeit gleichsinniger Einflüsse. Die Milieuwirkung vollzieht sich in Form von Anpassung, Schädigung oder Besserung nach dem Verhältnis von Aktivität und Passivität der Person. Der Akklimatisation entspricht im sozialen Milieu eine Assozialisation.

Milieuerlebnisse unterscheiden sich von den Milieuwirkungen durch die andere Art der Beziehung zwischen Milieu und Person, sie sind durch ihren Gegenstand mit dem Milieu verknüpft. Wirksame Bestandteile des ökonomischen Milieus beispielsweise sind die Lohnverhältnisse, die Wohnung, der Alkoholismus usw., zum ökonomischen Erlebnismilieu gehört nur das, was davon als nützlich, schädlich, noterzeugend erlebt wird (Zahltag, Krämerladen, Spargeld usw.). Im Erleben des Kindes herrscht die Sympsychie, das unreflektierte und undifferenzierte Verhalten zur Umwelt, gegenüber der Diapsychie des Erwachsenen, der imstande ist, das eigene Beziehungssystem zwischen Person und Milieu zu sehen und dadurch prinzipiell über seine Milieubedingtheit hinauswächst.

Als Übergangsformen von Milieubeziehungen beschreibt Busemann Imitation und Suggestion, in ihren Übergängen fließend, aber geschieden voneinander dadurch, daß Imitation mehr auf Übernahme fremder Bewegungskomplexe (Gebärden, Sprache, Spiel), Suggestion mehr auf solche seelichen Verhaltens geht, das um so leichter übernommen wird, je primitiver es ist und je primitiver die Totalstruktur des suggestiblen Individuums ist. Die Auswahl des Nachahmbaren regelt sich nach dem Gesetz der Wesensnähe, der Strukturverwandtschaft (gleiches Alter, gleiches Geschlecht, ähnliche Individualitäten).

Schließlich charakterisiert Busemann ausführlich einige pädagogische Milieutypen. Das familiale Milieu als Lebensgemeinschaft seelisch-geistiger Art ist bestimmt vor allem durch die Eheform, den Verlust eines oder beider Elternteile, die Kinderzahl und die Stellung des Kindes in der Kinderreihe. Das Milieu des Landkindes, mit starken Traditionswerten behaftet und in seiner Struktur verwandt der naiven kindlichen Sympsychie, wirkt sich aus in geringer psychischer Differenzierung, mangelnder sprachlicher Ausdrucksentwicklung und primitiver Religiosität und Sozialität. In ausgesprochenem Gegensatz dazu steht das großstädtische Milieu, seine Anforderungen an schnelles Reagieren und die Bevorzugung relativ einfacher Denkprozesse. Der Erziehung zur Labilität, Umstellbarkeit, Fixigkeit, Oberflächlichkeit, Intellektualität geht ein gesteigertes Bedürfnis nach Entspannung, Ablenkung, Anregung zur Seite. In mancher Hinsicht gleicht ihm das proletarische Milieu, das durch die enge Beziehung zwischen hygienischer und psychischer Schädigung in höchstem Maße wirksames Milieu ist. Die Umwelt ist hier stärker als die Person, die nur aus der wirtschaftlichen Notlage und der sozialen Situation heraus zu verstehen ist. Charakteristisch ist das rationalistische Denken, die religiöse und ethische Indifferenz, die Einstellung auf das Konkrete, Nützliche und aus dem Wirklichkeitssinn folgend die mangelnde Spielfreude des Kindes.

Zum Schluß geht Busemann auf das Problem Milieu und Erziehung ein. Pflege und Anpassung sind die Komponenten der naiven Erziehung, in entsprechenden Trieben des Erziehers wurzelnd, dazu kommt auf höherer Stufe Bildung als Gestaltung an einem überindividuellen Gebilde. Entscheidend für die Erziehungswirkung ist die Art und der Grad der Milieugemeinschaft von Erzieher und Zögling, begrenzt durch dessen Bildsamkeit und Assozialisierbarkeit. Die Schule als soziales Milieu ist bestimmt durch Lehrer und Mitschüler, es wirkt sich aus in einer Angleichung der Schüler untereinander, in der Masseneinstellung und in gewissen Gruppentendenzen. Der Lehrer hat als Partner die Rolle des Vertreters der harten Macht „Schule", die es leicht zu Feindseligkeit kommen läßt und nur selten als Persönlichkeitsvorbild und natürliche Führerschaft sich konstituiert. Weil die heutige Schule im allgemeinen als geistiges Milieu so wenig in das Kind einzudringen vermag, erreicht sie ihre allgemeinsten Wirkungen im Elementaren, besonders in der Sprachbildung, während sie ohne nachhaltige Wirkung auf die Persönlichkeitsprägung bleibt.

Im Anhang des Buches sind zahlreiche Hinweise auf die einschlägige Literatur aus den verschiedensten Gebieten gegeben.

Jena. Annelies Argelander.

Harvey A. Carr, Psychology. A Study of Mental Activity. New York und London 1925. Longmans, Green & Co. V und 432 Seiten.

Aus einer Synthese behavioristischer Ideen mit der älteren und neueren Problematik ist hier eine Gesamtdarstellung der Psychologie erwachsen, die originell, anregend und fruchtbar erscheint. Die Psychologie beschäftigt sich nach Carr in der Hauptsache mit der „geistigen Tätigkeit", die im Erwerb, in der Aufbewahrung, Ordnung und Bewertung der Erfahrungen und in ihrer Nutzbarmachung für die Lebensführung zutage tritt. In jeder geistigen Betätigung werden die Erfahrungen des Individuums benutzt, um die Forderungen der natürlichen und sozialen Umwelt zu erfüllen. Die Betätigung ist ein Anpassungsvorgang an die Umwelt, ausgelöst durch einen „motivierenden Reiz", der nur in einer bestimmten Situation auslösend wirkt. Die Psychologie untersucht die Reize, die zur psychischen Betätigung führen, die Situationen, in denen sie wirken, die Art und den Verlauf der Betätigung, durch die die Anpassung versucht und erreicht wird. Gelingt sie, so wird die Situation im Sinne der Forderungen der Umwelt geändert. Das Seelenleben besteht also in sinn- und zweckhaften Betätigungen.

Wie anderen behavioristischen Bestimmungen des Gegenstandes und der Aufgaben der Psychologie gelingt es auch dieser nicht, zu einer scharfen Trennungslinie zwischen dem Psychischen und dem Physisch-Organischen und damit zwischen der Psychologie auf der einen Seite, der Physiologie und Biologie auf der anderen zu gelangen.

Auch wenn man mit dem Verfasser die Psychologie unter die biologischen Disziplinen einreiht, bedarf es einer Grenzziehung zwischen ihr und den übrigen biologischen Fächern. Als Reaktionen auf Umweltreize kann man alle Lebensvorgänge auffassen, sofern man nur nicht hierbei die autonomen Selbsttätigkeiten der lebenden Substanz übersieht. Auch der Psyche fehlen solche autonomen Selbsttätigkeiten nicht. In ihrer Eigenart wird man den Unterschied der psychischen gegenüber den physischen Lebenserscheinungen zu suchen haben.

Geistige Tätigkeiten können nach Carr direkt beobachtet werden, sie können indirekt aus ihren Produkten und Schöpfungen oder endlich aus ihren Beziehungen zur Struktur des Organismus studiert werden. Die Nebeneinanderstellung der drei Fundamentalmethoden — gegen die sich mancherlei Bedenken geltend machen ließ — zeigt jedenfalls, daß hier nicht einseitige behavioristische, d. h. physiologische Psychologie getrieben wird. Die direkte oder Selbstbeobachtung des Psychischen kommt denn auch in den weiteren Ausführungen des Buches über Wahrnehmung, Vorstellung, Denken, Übung, Lernen usw. kräftig zum Wort, wenn auch die objektiv feststellbaren Tatsachen der Psychologie eine noch stärkere Berücksichtigung finden. Überall wird aber versucht, die Einzelprobleme mit der biologisch-teleologischen Grundtendenz des Werkes in Einklang zu bringen.

Jena. W. Peters.

Erich Hylla, Testprüfungen der Intelligenz. Eine Einführung für Pädagogen. Braunschweig 1927. Verlag Georg Westermann. 300 Seiten. Preis gebunden M. 8.—.

Es ist nicht eine im Notdürftigsten steckenbleibende Einführung, die Verfasser gibt, sondern eine über das Elementare überall weit hinausreichende, wissenschaftlich gut fundierte, stets auf die Anwendung in der Schule bedachte, leicht faßliche, für den Gebrauch des Pädagogen wie des Psychologen gleich ausgezeichnete Darstellung des Wesens der Intelligenzprüfung und der Testprüfung im allgemeinen, der Methoden, ihrer Handhabung und geschichtlichen Entwicklung. Das Bedürfnis nach einem solchen Buch besteht seit langer Zeit. — Das Hauptstück des Buches bildet sein zweites Kapitel: „Aus der Geschichte der Intelligenzforschung." Es führt über die Vorstadien der Intelligenzprüfung, die Versuche der Psychiater und die ersten Versuche deutscher, amerikanischer und englicher Psychologen zur Methode von Binet in ihren verschiedenen Gestalten, ihren mannigfachen Auswirkungen und zu den neuesten Versuchen der Intelligenzprüfung in Deutschland und in den Vereinigten Staaten. Dabei werden die einzelnen Methoden nicht bloß genannt, sondern hinreichend ausführlich beschrieben. Die Heranziehung einiger von den jüngsten amerikanischen Methoden, die bei uns bisher wenig beachtet wurden, ist ein besonderes Verdienst. Kleine Ungenauigkeiten wird der Verfasser in einer neuen Auflage leicht beseitigen können. — Weniger gut gelungen ist das dritte Kapitel: „Abriß einer Theorie der Testprüfung." Neben einer Theorie der Intelligenz bringt es allgemein-methodische Erörterungen. In beiden Teilen ist es weitgehend und etwas einseitig von W. Stern abhängig und wird dem Zusammenhang zwischen dem Intelligenzproblem und dem Persönlichkeitsproblem nicht ganz gerecht. Der Anhang gibt Winke für die praktische Einarbeitung in das Gebiet der Intelligenzforschung und Handreichungen für die Durchführung von Binet-Prüfungen (leider nur nach der zweiten der Binetschen Methoden von 1908). — Vielleicht schreibt uns Hylla in Ergänzung zu diesem wertvollen Buch ein zweites, das die deutsche Fachliteratur braucht: eine Darstellung der Methoden zur Messung des Unterrichtserfolges, der „Educational Measurements", die heute in der pädagogischen Psychologie der Vereinigten Staaten eine so große Rolle spielen, die bei uns aber fast unbekannt geblieben sind.

Jena. W. Peters.

Franz Fremel, Nasen- und Halskrankheiten und ihre Beziehungen zur Heilpädagogik. Mit 8 Figuren im Text (Heilpädagogik und Medizin. Eine Sammlung medizinischer Grundrisse für Heilpädagogen. Herausgegeben von W. Eliasberg). Halle 1927. Verlag Carl Marhold. 142 Seiten. Preis M. 4.70.

Kleines populäres Kompendium der Nasen- und Halskrankheiten ohne wirkliches inneres Verhältnis seines Verfassers zur Heilpädagogik. Der Herausgeber will mit der Sammlung, zu der die Schrift gehört, dem Heilpädagogen „das medizinische Wissen in dem Umfang und der Darstellung vermitteln, wie er es wirklich braucht". Ob der Heilpädagog oder irgendwer fertig dargebotenes Wissen jemals brauchen kann?

Jena. W. Peters.

* * *

ARBEITSUNTERRICHT

IN DER MATHEMATIK, PHYSIK, CHEMIE, BIOLOGIE UND ERDKUNDE

Von

Oberstudiendirektor Dr. F. BEHREND, Geh. Regierungsrat Professor Dr. H. HAHN, Oberstud.-Dir. Dr. H. PETZOLD, Studienrat Dr. M. HERBERG und Studienrat Dr. A. SCHEER

Handbuch für höhere Schulen. 110 Seiten. Geh. M. 3.—. In Leinenband M. 4.—

In diesem neuesten Bande des Handbuches für höhere Schulen geben berühmte Fachmänner Anleitungen, wie man Aufgaben auf den einzelnen Altersstufen stellen kann und was zu ihrer Durchführung nötig ist. Groß ist das Bedürfnis nach solchen Anregungen für die praktische Ausgestaltung des Arbeitsunterrichts in den einzelnen Fächern. Hier wird gezeigt, wie der Arbeitsunterricht in den einzelnen Unterrichtszweigen durchgeführt werden kann. Dabei ist Wert darauf gelegt, nur bereits in mehrjährigem Unterricht erprobte Verfahren darzulegen. Das Bändchen dürfte daher für jeden Lehrer, der seinen Unterricht modernen Anforderungen anpassen will, ein erwünschtes Hilfsmittel sein.

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Bücherei für Leibesübungen und körperliche Erziehung

„Daß eine Sportbücherei, die von der Preußischen Hochschule für Leibesübungen herausgegeben wird, für alle Gebiete die besten Bearbeiter gewinnen und somit ohne weiteres eine bedeutsame Leistung darstellen wird, braucht kaum gesagt zu werden. Daß sie aber ganz neue Wege geht und Ziele verfolgt, die bisher außer acht gelassen sind, das prägt dieser neuen Sammlung ihren besonderen Stempel auf und hebt sie hervor unter allen Neuerscheinungen der Sportliteratur." Hamburger Nachrichten

Zuletzt erschienen folgende Bändchen:

Vorbeugende und ausgleichende Leibesübungen Von Medizinalrat Prof. Dr. J. MÜLLER und Turnlehrerin M. ARNOLD. 100 S. m. 80 Abb. Geh. M. 2.80. In Leinenb. M. 3.60

Der Sprung Von Turn- und Sportlehrer R. KOCH. 65 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. Geheftet M. 2.—. In Leinenband M. 2.80 . . . . . .

Das Rudern Von Ruderlehrer J. MELSBACH. 127 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. Geheftet M. 3.—. In Leinenband M. 3.80 . . . . . .

Geländespiele für die deutsche Jugend Von Turn- u. Sportlehrer TH. SCHELLER. 53 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. Geheftet M. 1.60. In Leinenband M. 2.40 . . . .

Das Wandern Von Studienrat Dr. F. MÜLLER-MARQUARDT. 67 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. Geheftet M. 2.— In Leinenband M. 2.80 . . . . . .

Der Schülerverein für Leibesübungen Von Studienrat Dr. G. SANN. 45 Seiten. Geheftet M. 1.60. In Leinenband M. 2.40 . . . . . .

Die Sammlung wird fortgesetzt. Ausführliche Prospekte unentgeltlich und portofrei.

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Neue Bände der Sammlung Wissenschaft und Bildung

Baxa, Privatdozent Dr. J., **Gesellschaftslehre** von Platon bis Friedrich Nietzsche. Eine dogmengeschichtliche Einführung in die gesellschaftswissenschaftlichen Theorien. 144 Seiten. Gebunden M. 1.80 :: :: :: :: :: :: ::

Verfasser baut seine Gesellschaftslehre auf den grundlegenden Arbeiten von Prof. Spann auf. Der üblichen Einteilung folgend, werden die verschiedenen Gesellschaftssysteme der Antike, des Mittelalters und der Neuzeit untersucht und in ihrer Eigenart geschildert. Dabei werden auch stets jeweils die Beziehungen zwischen Staat und Gesellschaft herausgearbeitet.

Richter, Prof. Dr. J., **Der Islam als Religion.** 162 S. Geb. M. 1.80

Es gehört heute zur allgemeinen Bildung, über die nichtchristlichen Religionen orientiert zu sein. Verfasser gibt eine vorzügliche Darstellung der Entwicklung und des Wesens des Islam im Zusammenhang mit der Kulturgeschichte des europäisch-vorderasiatischen Kulturkreises.

Vatter, Privatdozent Dr. E., **Die Rassen und Völker der Erde.** Mit 49 Abbildungen auf 14 Tafeln und im Text. 138 S. Gebunden M. 1.80

Verfasser begnügt sich nicht nur damit, einen Überblick über die Völker der Erde und ihre rassenkundlichen Merkmale zu geben. Vielmehr läßt er seine Leser tiefer blicken. Er zeigt ihnen die großen Schwierigkeiten, die sich einer Rassengliederung der Menschheit engegenstellen, und die Mittel ihrer Überwindung.

Slawyk, Oberregierungs-Medizinalrat Dr. C., **Der Mikrokosmos** nach neueren physikalischen Forschungen. Mit 54 Abb. u. Tab. 139 S. Geb. M. 1.80

In weiten Kreisen besteht ein lebhaftes Interesse, an den Ergebnissen der Höchstleistungen physikalischer Forschungen teilzunehmen. Wenn der Verfasser diesem Wunsche nachkommt, so tut er es auf Grund jahrelanger Beschäftigung mit den einschlägigen Fragen und in der Gewißheit, daß die Vertiefung in die hier niedergelegten Ergebnisse der Naturerforschung einen notwendigen Bestandteil moderner Bildung bedeutet.

Malsch, Studienrat Dr. F., **Geschichte der Mathematik.** Mit 40 Abbildungen im Text und auf 15 Tafeln. 115 Seiten. Gebunden M. 1.80

Das Ziel dieser interessanten Darstellung ist, ein Bild von den Persönlichkeiten der großen Mathematiker und ihren Werken im Zusammenhang mit dem geistigen Leben ihrer Zeit nnd ihrer Zeitgenossen zu geben.

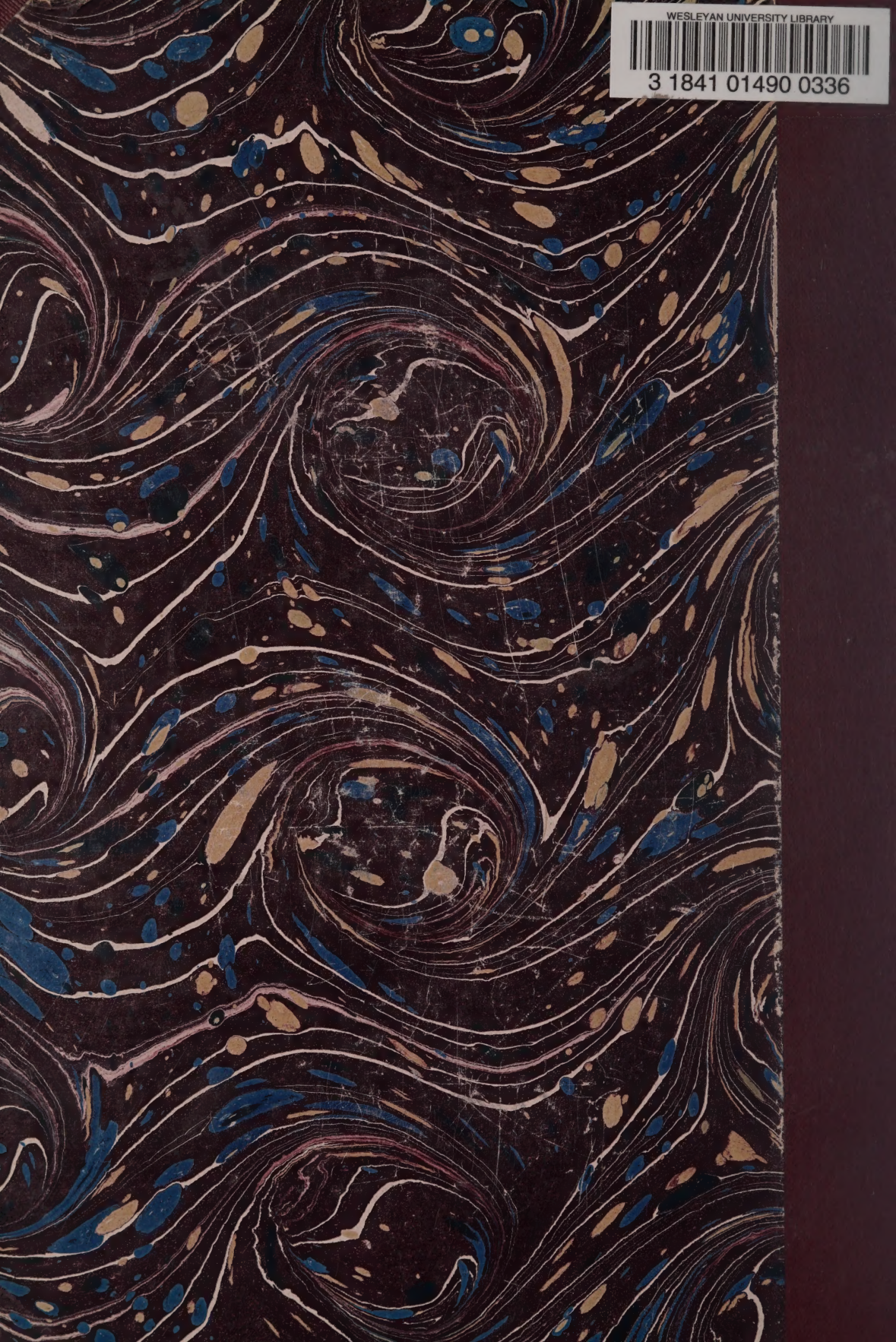
Zucker, Dr. P., **Deutsche Barockstädte.** Ein Bilderatlas mit 77 Abbildungen auf 64 Tafeln und 32 Seiten Text. Gebunden M. 2.20 :: ::

In diesem ansprechenden Bande wird an Hand vortrefflicher Bilder das Wesen des Barocks gezeigt, sowie in geschlossenem Rahmen ein Bild von der Entwicklung deutscher Kunst und Kultur gegeben. Die Städte Bamberg, Würzburg, München und Dresden stehen im Mittelpunkt.

Ausführliches Verzeichnis der Sammlung unentgeltlich und postfrei

VERLAG QUELLE & MEYER / LEIPZIG

DATE DUE


WESLEYAN UNIVERSITY LIBRARY
3 1841 01490 0336